



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

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

**Коррекция нарушений письменной речи у детей младшего
школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в
условиях логопедического пункта**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

63,19 % авторского текста

Работа *реком* к защите:

рекомендована/не рекомендована

«*19*» *12* 202*3* г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Е.В. Шереметьева

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Бердичевская Юлия Ефимовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Елена Викторовна Шереметьева

Шереметьева

Бердичевская

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	6
1.1 Понятие письменной речи в современной литературе.....	7
1.2 Психофизические основы формирования письменной речи в онтогенезе	10
1.3 Письменная речь детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в теоретических исследованиях	16
1.4 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	23
1.5 Потенциал логопедического пункта в коррекции нарушений письменной речи	30
Выводы по первой главе	33
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	36
2.1 Организация и содержание логопедического обследования состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	36
2.2 Особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	41
2.3 Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях логопедического пункта	49
Выводы по второй главе	56

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	92

ВВЕДЕНИЕ

Владение письменной речью является одним из необходимых условий процесса становления и дальнейшего формирования духовно-нравственной составляющей личности младшего школьника. Развитие речевых способностей учащихся воспитывает любовь к родному языку и литературе, формирует личностные качества – позитивное отношение к окружающему миру, ответственность, трудолюбие, умение общаться, настойчивость в достижении целей.

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

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

Письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь»

входят чтение и письмо, которые формируются только в условиях целенаправленного обучения.

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

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

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

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях логопедического пункта.

Объект исследования: письменная речь детей младшего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях логопедического пункта.

Задачи исследования:

1. Изучить проблему формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в теоретических исследованиях.

2. Выявить особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Определить содержание логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях логопедического пункта.

Для решения поставленных задач исследования применялись следующие методы исследования:

– изучение и анализ педагогической, психологической, медицинской, методической литературы по теме исследования; анализ медицинской документации; анализ и синтез; обобщение и систематизация материала;

– эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение;

– интерпретационные: качественный и количественный анализ экспериментальных данных, интерпретация результатов.

База исследования: МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) – «общее недоразвитие речи (III уровень)».

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

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

1.1 Понятие письменной речи в современной литературе

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

Письмо – сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого речевого действия.

Чтение – это сложный психический процесс смыслового восприятия письменной речи, её понимания.

Письменная речь может выступать в различных формах: в форме письменного сообщения, доклада, письменного повествования, письменного выражения мысли или рассуждения и так далее.

В лингвистике письмо как графическая система понимается как одна из форм плана выражения. Письменная речь выражается в книжном стиле речи. Среди письменной речи – книжный язык. В психологии письмо трактуется как процесс сложный, внутри которого осуществляется взаимосвязь между звуками речи, буквами и речевыми движениями человека.

Письменная речь считается продуктивным видом речевой деятельности. Устная речь считается основой письменной речи, а именно

говoreние, которое имеет связь с письмом на основе определенных механизмов высказывания:

- замысел (что сказать);
- отбор нужных средств языка (как сказать, подбор слов, их сочетание в высказывании) [21].

Термин «письмо» – более широкое понятие, чем письменная речь; оно подразумевает и письмо, и письменную речь. Обучение письму и письменной речи представляет собой единый целостный процесс: для того, чтобы научиться речи письменной, необходимым условием выступает овладение техникой письма, то есть письмом, и наоборот, обучение иностранному языку не может ограничиваться только обучением технике письма.

Письмо представляет собой:

- графику – определенную систему знаков, выраженную в графеме;
- орфографию – систему определенных правил использования знаков правописания;
- запись – письменная фиксация языковых единиц разной длины;
- письменную речь – письменную фиксацию устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи.

По мнению Е. И. Пассова [34], письмо следует рассматривать как один из основных самостоятельных видов речевой деятельности, который может осуществляться на двух уровнях.

В педагогической практике письмо понимается как технологический аспект, а письменная речь – это довольно сложная деятельность творческого характера, направленная на письменное выражение мысли.

Е. И. Пассов [34]. утверждает, что письмо определяется как единственный из главных видов самостоятельной речевой деятельности, осуществление которого происходит на двух уровнях:

1. Репродуктивный уровень – представляет собой фиксацию личных утверждений, но при этом, сохраняя особенности устной формы общения. Данный уровень обычно работает в тех случаях, когда мы делаем заметки для наших утверждений, пишем письмо личного характера.

2. Продуктивный уровень – направлен на воспроизводство это самой письменной речи со всеми присвоенными ей характеристиками (полнота, синтаксическая сложность, развернутость, грамматическая нормативность). Этот уровень работает в тех случаях, когда статьи, научные рефераты, книги написаны и представляют собой письменное выражение мыслей.

В предложенном определении письма Е. И. Пассовым, оно считается не только графической фиксацией устной речи. Это один из видов речевой деятельности (наряду с разговором, слушанием и чтением), обеспечивающий общение между людьми. Для Е. И. Пассова в понятие письмо входит понятие письменной речи, а также является его основной частью [34].

По мнению И. Д. Гальсковой письмом считается продуктивная аналитическая и синтетическая деятельность, связанная с созданием и сохранением письменного текста [17].

По мнению П. К. Бабинской письменной речью является, определенный вид речевой деятельности, главная цель которого выражение мыслей в форме письменной речи [14].

Р. П. Мильруд даёт следующие характеристики:

– письменная речевая деятельность – целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове;

– письменная речь – способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаниях [12].

По мере своего взросления ребенок развивает абстрактное мышление по отношению к материальному миру посредством устной речи. И перед ним стоит новая задача: он должен оторваться от чувственной стороны речи и перейти к абстрактной речи, которая выражается изображениями, а не словами. На основании этого, письменная речь полностью противопоставляется устной речи [20].

А. Р. Лурия [9]. определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и тому подобное).

Таким образом, к настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности – письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения.

Письменная речь обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Она тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

1.2 Психофизические основы формирования письменной речи в онтогенезе

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом,

видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

И. Н. Садовникова определяет круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка [10].

Первый ряд вопросов связан с тем, что письменная речь использует готовые механизмы устной речи. Выделение второго ряда связано с пониманием того, что в определенном смысле процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются координации между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валон) [2]. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребенка, они должны быть дифференцированы им на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется:

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

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

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

Рассмотрим процессы письма и чтения в онтогенезе.

Собственно письмо включает ряд специальных операций:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- определение последовательности звуков в слове;
- уточнение звуков, то есть превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;

– перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, то есть в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;

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

Как отмечает А. Р. Лурия [9], удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда, и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы. Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь. Когда в процесс письма активно включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность.

А. Н. Корневым [5] обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

1. осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

2. полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

3. владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

4. владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, то есть правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5. владение базовыми навыками каллиграфии, то есть полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме. Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания [3].

Собственно чтение А. Н. Корнев в своих трудах определяет как вид деятельности:

1. как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устноречевую форму;

2. процесс понимания письменных сообщений [12].

В качестве иллюстрации можно привести мнение Д. Б. Эльконина, считавшего, что «чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели» [22].

Процесс декодирования при обучении аналитико-синтетическим методом на начальном этапе овладения чтением включает в себя несколько операций:

1. определение букво-звуковых соответствий;

2. слогослияние;

3. воссоздание звукового облика целого слова.

При этом основные трудности обычно связаны со второй и третьей операциями. При этом успешность реализации второй обеспечивает благополучное осуществление третьей.

Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию.

Таким образом, в результате проведенного анализа можем сделать вывод о том, что:

1. Письмо – сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого речевого действия; в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

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

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

Формирование графических навыков протекает успешно, если при этом задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности [3].

2. Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе его лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне единства письменной и устной речи.

Процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. В дальнейшем происходит соотнесение букв с

соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

В этом процессе можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью чтения. Между ними существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного.

Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из них тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Таким образом, письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Ее психофизиологические механизмы формируются на базе имеющихся связей второй сигнальной системы и развивают ее.

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение) [3].

1.3 Письменная речь детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в теоретических исследованиях

Общее недоразвитие речи – это нарушение всех компонентов речевой системы, поэтому у детей с ОНР отмечается скудный словарный запас, нарушение звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя речи, при этом интеллект и физический слух у данной категории детей не нарушен [6].

У детей с ОНР (III уровень) наряду с различными нарушениями высших психических функций, встречаются нарушения письма и чтения (дисграфия и дислексия) [1].

Значительный вклад в проблему обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи внесли работы О. Л. Жильцовой, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

И. Н. Садовникова в своих трудах говорит о том, что нарушения чтения и письма могут быть вызваны и задержкой в формировании определенных функциональных систем, и при органических речевых расстройствах [12].

Младшие школьники с ОНР (III уровень) имеют нарушения письменной речи, которые носят стойкий характер. При нарушенном формировании письменной речи затрудняется процесс обучения, успешной школьной адаптации, и зачастую возникают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности. Кроме того, сложности в овладении орфографией являются следствием специфического расстройства письма, а именно дисграфии.

Свой вклад в понимании термина «дисграфия» и ее классификации внесли Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева и другие ученые.

Р. И. Лалаева предложила следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [3]

И. Н. Садовникова отмечает следующую формулировку дисграфии: частичное расстройство письма, главный симптом которого это присутствие устоявшихся специфических ошибок, не подходит к младшим школьникам, у них, скорее, – трудности овладения письменной речью. [5]

У детей с ОНР (III уровень) в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

1. ошибки в предложно-падежном управлении;
2. ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и так далее;
3. раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;
4. различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и так далее;
5. различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и так далее).

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв.

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

Р. Е. Левина [2], изучавшая недостатки письма у детей с ОНР, указывает, что у детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и

гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

Таким образом, дисграфия у детей с ОНР (III уровень) связана с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи и проявляется на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

Дисграфия и дислексия обычно встречаются в сочетании.

Р. И. Лалаева в своих трудах дала определение «дислексии» – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [23].

Главным фактором, вызывающим дислексию, является предрасположенность к ней (конституциональные особенности). Это особенности организма: иммунитет, потенциальные ресурсы различных физических процессов, характер мозговой нейро-динамики, патопластический органический фон (перенесенные ранее заболевания центральной нервной системы) и тому подобное [8].

Дети с общим недоразвитием речи (III уровень) вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего слово теряет свое значение. Бывает и так, что, назвав первые две-три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению. Дети с недоразвитием речи могут прочесть

слово правильно и тут же, прочитывая его вторично, сделать ошибку, воспринять его как совершенно новое, неизвестное им.

К числу наиболее специфических ошибок можно отнести замену одних букв другими. В основном заменяются буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся детьми, либо произносятся неправильно. Однако заменяются и буквы, которые обозначают правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер, при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других – читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги.

Дети с недоразвитием речи делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок у первых будет значительно большим, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки на пропуски или добавления букв, перестановки, неправильное окончание слов. Степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной, но во всех случаях наблюдаются указанные выше характерные ошибки. Чтение детей с недоразвитием речи характеризуется также замедленным темпом, так, как они часто «застревают» на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, для того чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое.

Затруднения и ошибки, в первую очередь, связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смещением акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

Специальные исследования Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. Н. Чиркиной показали, что существует связь между

различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различие акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как график. Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребенок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемое. Если у ребенка нет четких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщенные звуко-слоговые образы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более легкими слогами и узнавать их. Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различием звуков, входящих в их состав.

Отсутствие четкого звукового образа слова затрудняет формирование четкого образа этого слова в процессе чтения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав их был достаточно четок и чтобы ребенок умел их правильно произносить.

Р. Е. Левина подчеркивает, что преодоление трудностей слияния в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка; чем лучше владеют дети устной речью, тем легче произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образцы слов в их обобщенном звукобуквенном обозначении. В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет переходить от букв и их названий к

звукам живой речи. Подобная картина наблюдается у детей с общим недоразвитием речи.

Несомненно, что у описываемых детей, нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звукобуквенном составе слова. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и так далее, что приводит нередко к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обуславливает резко замедленный темп чтения.

Степень сформированности навыка чтения может быть выражена различно. Она связана в первую очередь с проявлениями фонетико-фонематического недоразвития речи у детей, с состоянием анализа звукового состава слова. Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них наблюдается неконкретное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга.

Таким образом, у младших школьников с ОНР (III уровень) процесс овладения письменной речью затруднен. Такие дети при письме

допускают дисграфические ошибки, а именно ошибки звуко-слогового состава слова и лексико-грамматические ошибки. Также было выявлено, что нарушение чтения может быть обусловлено отставанием в развитии некоторых функциональных систем, необходимых для усвоения чтения, вследствие неблагоприятных факторов, влияющих на нормальное развитие. Подводя итог можно сделать вывод, что в освоении навыка чтения лежат не только речевые функции, но и не речевые, если будет нарушен один компонент речевой или не речевой функции, то в следствии увидим нарушения чтения. Дети с ОНР (III уровень) как правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

1.4 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Психолого-педагогический подход дает возможность рассмотреть структуру речевого дефекта, то есть объем и характер нарушений структурных компонентов языка, а также проанализировать ее особенности у младших школьников [3].

При изучении наиболее тяжелых речевых расстройств Р. Е. Левина выделила и подробно описала группу детей, у которых она наблюдала недостаточную сформированность всех языковых структур. У ребенка данной категории либо в наибольшей, либо в наименьшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, также система морфем у них полноценно не усваивается, поэтому недостаточно овладевают навыками словоизменения и словообразования, их словарный запас отстает от нормы по количественным и качественным показателям, в

целом страдает связная речь. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи» [16].

ОНР – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [31].

Данное определение было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Г. Ф. Жаренкова) в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста [31].

При различных формах речевой патологии может наблюдаться общее недоразвитие речи, таких как алалия, афазия, ринолалия и дизартрия. ОНР возможно наблюдать у детей при разных речевых нарушениях [29].

Рассмотрим речь детей с ОНР (III уровень). Согласно психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной выделяются следующие особенности:

1. Неточное знание и употребление обиходных слов при относительно развернутой речи. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. При использовании простых предлогов отмечаются ошибки, сложные предлоги практически не используются.

2. Грамматические формы языка сформированы недостаточно.

3. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Затрудняются распространять предложения, составлять сложные предложения.

4. Отмечаются недостатки произношения звуков и нарушение структуры слова.

5. Иногда может обнаруживаться незнание отдельных слов и выражений, дети могут смешивать смысловые значения слов, близких по звучанию.

Эти особенности оказывают влияние на развитие связной речи.

К началу обучения в школе, уровень сформированности лексических и грамматических средств языка существенно отстает от нормы. Недоразвитие речи проявляется в неточном знании и использовании слов, в неумении изменять, образовывать слова. Для речи характерен бедный словарный запас, количественно и качественно отстающий от возрастной нормы. Затруднения детей проявляются при подборе синонимов, антонимов, родственных слов, а также слов, которые имеют абстрактное значение. Обнаруживаются ошибки при употреблении приставочных глаголов и существительных, обозначающих профессии. В словарном запасе часто отмечается отсутствие сложных существительных и прилагательных. Не всегда точно дети объясняют значение знакомого им слова.

Синтаксические связи в предложениях нарушаются вследствие ошибок при словоизменении. Так в устной речи присутствуют отдельные аграмматичные фразы, неправильное употребление некоторых слов, фонетические недостатки. Дети могут строить простые нераспространенные и распространенные предложения, включая фразы с несколькими определениями. Но и в таких предложениях продолжают отмечаться изменения порядка слов, нарушение согласования и управления, пропуск или замена сложных предлогов. Обнаруживаются затруднения в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В самостоятельных высказываниях правильная связь слов в предложениях, выражающая временные, пространственные и другие отношения, может отсутствовать.

Для третьего уровня речевого развития характерно появление развернутой обиходной речи, отсутствие грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. Как правило, несформированными остаются сложные фонемы, как шипящие и звуки [p], [p’]. Наблюдается смешение звуков близких акустически и артикуляционно. Слоговая структура искажается в словах, которые состоят из 4-5 слогов, имеют стечения согласных звуков. При относительно развернутой обиходной речи отмечается неточное знание и использование большого количества слов и недостаточно полная сформированность грамматических форм и языковых категорий.

Редко возникают трудности при понимании речи. Как правило, они связаны с недостаточным различением форм числа, рода, падежа существительных и прилагательных, а также временных форм глагола. Нарушено понимание оттенков значений однокоренных слов, и выражений, отражающих временные, пространственные и причинно-следственные связи и отношения. Вследствие отдельных недостатков в развитии фонетики, лексики и грамматики отмечается неполное понимание читаемого текста при относительно хорошем понимании обиходной речи.

В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко отмечают, что трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недостаточной сформированностью основных компонентов языковой системы: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, а также недоразвитием произносительной и семантической сторон речи. Дополнительные трудности в овладении связной монологической речью создаёт наличие вторичных отклонений в развитии психических процессов.

У детей с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечаются трудности при составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных высказываний детей характерно использование в основном коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в подборе нужных слов, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения.

Перечисленные нарушения во всех компонентах языковой системы, отражаются на связной речи. Ограниченный словарный запас делает речь детей бедной и стереотипной. При правильном понимании логической взаимосвязи событий, дети обходятся перечислением действий. Ошибки при передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют действующих лиц при пересказе текстов.

Рассказ-описание может подменяться отдельным перечислением предметов и их частей. При составлении творческого рассказа дети испытывают затруднения в определении замысла рассказа, в последовательности развития сюжета. Дети испытывают трудности в составлении развернутого рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок, могут затрудняться в нахождении главной мысли повествования, определении логики, последовательности в изложении событий. Рассказы составляют с вниманием на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Для описательного рассказа характерно: бедность содержание, повторы; предложенный план не используется; простое перечисление отдельных признаков предмета. Самым трудным для детей является самостоятельное рассказывание по памяти, а также творческие рассказы. В различных ситуациях речевого общения не сразу употребляют слова, ранее усвоенные на занятиях, а при изменении ситуации опускают слова, знакомые и произносимые ими в других условиях.

О. Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, обращает внимание на то, что один из механизмов патогенеза – несформированность звуко-буквенных обобщений, который связан с уровнем развития речи. Дети не могут овладеть самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся заметнее.

У таких детей развернутая фразовая речь, но при этом имеются элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Они намного легче контактируют с окружающими людьми, однако все равно им необходима помощь взрослых для конкретного пояснения, потому что самостоятельно общаться с другими людьми для них еще трудно. Также такой ребенок может правильно произносить все звуки в изолированном виде, а в собственно речи выговаривать их недостаточно четко, заменять одновременно двумя или несколькими звуками той же или близкой фонетической группой. Нередко у ребенка может наблюдаться неправильная артикуляция некоторых звуков, кроме того, смещение звуков, которые близки по звучанию. Все данные проблемы задерживают процесс развития связной речи и в первую очередь своевременный переход от диалогической формы к контекстной [31].

У ребенка с ОНР (III уровень) наблюдаются отклонения со стороны высших психических функций. У такого ребенка основные свойства внимания находятся на низком уровне развития. У многих отмечается низкий уровень переключаемости внимания, оно наименее устойчивое по продолжительности, также возможности его распределения ограничены. В связи с этим такие дети часто отвлекаются во время занятий, никак не получается сосредоточиться на определенном виде деятельности. Смысловая, логическая память относительно сохранна, но снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Дети довольно часто

забывают сложные и объемные инструкции, опускают отдельные части, изменяют порядок предложенных задач. В беседе или при составлении рассказа по заданной теме, картинке, серии сюжетных картинок для таких детей характерны нарушения логической последовательности, непонимание основного содержания, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, дублирование отдельных эпизодов. Когда ребенок рассказывает о событиях, которые с ним произошли, или составляет рассказ на свободную тему, то в основном использует простые малоинформативные предложения [36].

Их жизненный опыт и представления об окружающем мире существенно беднее, поэтому им довольно трудно общаться со своими сверстниками и взрослыми, так как они недостаточно понимают значение и смысл некоторых слов. Младшие школьники могут испытывать определенные трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [36].

Таким образом, для детей младшего школьного возраста с выраженным общим недоразвитием речи (III уровень), присущи несформированность лексико-грамматического строя языка и фонетико-фонематической стороны речи. Это проявляется в затруднении анализа и синтеза слов, в бедности словарного запаса, в неумении правильного построения предложения, его грамматически правильного оформления, в последовательном пересказе содержания рассказа.

В связи с этим, наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи. Дети не способны связно излагать свои мысли. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения в дальнейшем.

У такого ребенка основные свойства внимания находятся на низком уровне развития. У многих отмечается низкий уровень переключаемости внимания, оно наименее устойчивое по продолжительности, также возможности его распределения ограничены. В связи с этим такие дети часто отвлекаются во время занятий, никак не получается сосредоточиться на определенном виде деятельности. Смысловая, логическая память относительно сохранна, но снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Дети довольно часто забывают сложные и объемные инструкции, опускают отдельные части, изменяют порядок предложенных задач.

1.5 Потенциал логопедического пункта в коррекции нарушений письменной речи

Логопедический пункт при общеобразовательной школе организуется в целях оказания помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи, в освоении ими общеобразовательных программ [31].

Основная цель логопедического пункта – оказание помощи обучающимся школы, имеющим различные нарушения в развитии устной и письменной речи (первичного характера), и освоении ими общеобразовательных программ (особенно по русскому языку).

Основными задачами логопедического пункта являются:

1. коррекция нарушений в развитии устной и письменной речи;
2. своевременное предупреждение и преодоление трудностей в освоении обучающимися общеобразовательных программ;
3. разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов и родителей.

На логопедический пункт зачисляются дети, имеющие нарушения в развитии устной и письменной речи на родном языке (с общим недоразвитием речи и нарушениями чтения и письма, обусловленными им; с фонетико-фонематическим или фонематическим недоразвитием речи и нарушениями чтения и письма, обусловленными им; фонетическим недоразвитием речи, заиканием, с недостатками произношения – фонетический дефект, дефекты речи, обусловленные нарушением строения и подвижности органов речевого аппарата (ринолалия, дизартрия), нарушением чтения и письма) по приказу директора.

В первую очередь на логопедические занятия зачисляются обучающиеся, недостатки речи которых препятствуют успешному усвоению программного материала (дети с общим, фонетико-фонематическим, фонематическим недоразвитием речи). Приём обучающихся с фонетическими нарушениями проводится в течение всего учебного года по мере освобождения мест. По мере выпуска учащихся с общим, фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием речи набираются новые группы.

Выявление детей с речевыми нарушениями для зачисления на логопедические занятия проводится с 1 по 15 сентября относительно вновь прибывших младших школьников, и с 15 по 30 мая относительно обучающихся, получающих специальную логопедическую помощь в течение данного учебного года. Все дети с выявленными недостатками речи регистрируются в списке обследованных для последующего распределения по группам в зависимости от речевого дефекта. На каждого обучающегося, зачисленного на логопедические занятия, учитель-логопед заполняет протокол обследования, речевую карту. Выпуск обучающихся проводится в течение всего учебного года по мере устранения дефектов.

Формой организации логопедической работы являются индивидуальные и групповые занятия. В группы зачисляются обучающиеся с однородной структурой дефекта. Допускается комплектование групп из учащихся разных классов.

Наполняемость группы или подгруппы обучающихся с первичной речевой патологией определяется на основании инструктивно-методического Письма «О работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе» А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой.

Логопедические занятия с обучающимися общеобразовательной школы проводятся в урочное время и в часы, свободные от уроков. Предельная наполняемость пункта не более 25 человек.

Периодичность и продолжительность логопедических занятий зависит от режима работы учреждения и определяется тяжестью речевого дефекта. Коррекционно-развивающая логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи; нарушения чтения и письма, обусловленные им - не менее 3 раз в неделю;

Продолжительность логопедического фронтального занятия – 35-40 мин.; индивидуальных занятий с каждым ребёнком – 20 минут.

Продолжительность коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР и нарушением чтения и письма, обусловленным общим недоразвитием речи – 1,5-2 года.

В часы консультаций учитель-логопед проводит работу по уточнению установленного логопедического заключения, даёт рекомендации обучающимся и их родителям по коррекции фонетического дефекта; проводит консультации с учителями по режиму контроля устранения речевого дефекта; оформляет необходимую документацию.

Таким образом, основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи,

не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителя класса.

В идеале профилактической работой с детьми должны заниматься до их поступления в первый класс, но в ходе сложившейся обстановки в нашей стране на данный момент далеко не все дети имеют возможность посещать детские сады, в связи с их нехваткой. Родители зачастую не обладают соответствующими знаниями, поэтому тяжесть предотвращения дисграфии и дислалии часто ложится на плечи школьного логопеда.

Таким образом, благодаря коррекционной работе на школьном логопункте возможно достичь положительной динамики в коррекции письменной речи у учащихся младших классов. При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии симптоматика речевых нарушений сглаживается и исчезает, что способствует улучшению успеваемости детей.

Выводы по первой главе

Таким образом, в первой главе нашего исследования нами проанализированы следующие аспекты: понятие письменной речи в современной литературе; психофизические основы формирования письменной речи в онтогенезе; особенности формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень); психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень); потенциал логопедического пункта в коррекции нарушений письменной речи.

Письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени

возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения.

Письменная речь включает ряд процессов фонематического уровня – поиск отдельных звуков, их противопоставление, кодирование отдельных звуков в буквы, сочетание отдельных звуков и букв в целые слова. Письменная речь включает в свой состав и сознательные операции синтаксического уровня, который чаще всего протекает автоматически, неосознанно в устной речи, но который составляет в письменной речи одно из существенных звеньев.

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение) [3].

Младшие школьники с ОНР (III уровень) имеют нарушения письменной речи, которые носят стойкий характер. При нарушенном формировании письменной речи затрудняется процесс обучения, успешной школьной адаптации, и зачастую возникают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности. Кроме того, сложности в овладении орфографией являются следствием специфического расстройства письма, а именно дисграфии.

Так как письмо и чтение являются взаимосвязанными составляющими одного психического процесса, крайне часто дисграфия сопровождается дислексией.

Дети с ОНР (III уровень) как правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество

специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Также в освоении навыка чтения лежат не только речевые функции, но и не речевые, если будет нарушен один компонент речевой или не речевой функции, то в следствии увидим нарушения чтения.

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

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Организация и содержание логопедического обследования состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

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

Обследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска» и проходило в виде констатирующего этапа, в котором приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (2 класс), имеющие общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития.

Целью констатирующего этапа является изучение письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи констатирующего этапа:

1. Подбор методов изучения письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

2. Провести исследования письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) и обработать полученные результаты.

В процессе проанализированных методик, для выявления нарушений письменной речи младших школьников, нами была выбрана диагностика с

использованием нейропсихологических методов, разработанная Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [2], [43]. Методика носит тестовый характер. Процедура ее проведения и система оценки стандартизованы, что позволяет наглядно представить картину дефекта и определить степень выраженности нарушения, а также использовать ее для прослеживания динамики речевого и эффективности коррекционного воздействия.

Методика состоит из двух разделов. Первый, больший по объему, направлен на исследование особенностей устной речи, второй – на проверку письменной речи.

В первой серии исследуются навыки языкового анализа.

Инструкция для ребенка:

- Отвечай на мои вопросы.
- Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»?
- Какое второе слово в этом предложении?
- Сколько слогов в слове «рак»?
- Сколько слогов в слове «машина»?
- Какой третий слог в слове «машина»?
- Сколько звуков в слове «рак»?
- Сколько звуков в слове «шапка»?
- Какой первый звук в слове «шапка»?
- Какой третий звук в слове «школа»?
- Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Критерии оценки:

3 балла – правильный ответ;

2 балла – самокоррекция;

1 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 баллов – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Можно отдельно проанализировать результаты выполнения первых пяти проб, позволяющих судить о сформированности языкового анализа, и последних пяти проб, проверяющих звуковой анализ.

Максимальная оценка за серию – 30 баллов.

Во второй серии исследуются навыки письма.

Инструкция для учащихся 2-го класса:

– Я буду диктовать, а ты пиши.

Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идет дождь. В лесу стоит тишина.

Критерии оценки:

45 баллов – не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

30 баллов – допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 – дисграфического;

15 баллов – до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 баллов – множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Полезно проанализировать качество дисграфических ошибок. Мы выделяли ошибки нескольких типов, но в индексы были включены штрафные оценки только за два типа ошибок:

1. за ошибки, обусловленные трудностями фонематического восприятия;

2. за грамматические ошибки на письме.

Штрафные баллы для обоих типов ошибок начисляются по следующей шкале:

0 баллов – отсутствие ошибок;

(–5 баллов) – одна ошибка;

(–10 баллов) – две ошибки;

(–15 баллов) – три и более ошибки.

Максимальная оценка – 45 баллов.

В третьей серии исследуются навыки чтения.

Инструкция для учащихся 2-го и 3-го класса:

– Прочитай текст. (Для чтения дается текст «Как я ловил раков», А. Н. Корнев, 1997.)

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков свое оружие – клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому... Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Для выяснения понимания смысла прочитанного ребенку следует задать 2-3 вопроса или попросить пересказать то, что он успел прочитать.

Критерии оценки:

Оценивание происходит по трем критериям. 2-й класс

Критерий скорости чтения:

15 баллов – высокая скорость чтения, 60 и более слов в минуту;

10 баллов – средняя скорость чтения, от 45 до 59 слов;

5 баллов – низкая скорость чтения, от 30 до 44 слов;

0 баллов – очень низкая скорость чтения, 29 и менее слов.

Критерий правильности чтения:

15 баллов – не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 баллов – не более 6 ошибок на уровне слова, большая часть исправлена самостоятельно;

5 баллов – до 6 ошибок на уровне слова и слога, без самокоррекции;

0 баллов – множественные ошибки на разных уровнях.

Критерий понимания смысла прочитанного:

15 баллов — полное понимание смысла прочитанного;

10 баллов – неполное понимание;

5 баллов – фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 баллов – отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Оценка за чтение складывается из суммы оценок по каждому критерию.

Максимальная оценка – 45 баллов.

Максимальная оценка за все задания, проверяющие состояние письменной речи, – 120 баллов.

2.2 Особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для того, что выявить особенности нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проанализируем результаты обследования.

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

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике Т. А. Фотековой:

- списывание (с печатного текста) списывание (с рукописного текста);
- письмо под диктовку (слуховой диктант) самостоятельное письмо [43].

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

Таблица 1 – Экспериментальная группа детей

№ п/п	Имя ребёнка	Датарождения	Возраст на момент обследования (сентябрь - октябрь, 2021 года)
1	Катя Г.	07.10.2013	8.0
2	Ира Т.	15.10.2013	8.0
3	Игорь К.	12.08.2013	8.1
4	Ислам Б.	04.06.2013	8.4
5	Лена Р.	20.06.2013	8.4
6	Диана Б.	07.06.2013	8.4
7	Стёпа В.	16.06.2013	8.4
8	Дима У.	24.06.2013	8.4
9	Пелагея С.	17.03.2013	8.5
10	Кирилл Д.	03.03.2013	8.5

Таблица 2 – Характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы

Письменные работы учащихся ЭГ	Максимально возможное количество баллов	Средний балл, полученный детьми ЭГ	Уровень успешности (%)
Диктант	45	22,5	50% II уровень успешности
Списывание	45	30,5	67% III уровень успешности

Таблица 2 демонстрирует то, что у детей отмечалась зависимость количества ошибок от вида письменных работ. Наибольшее количество ошибок допущено в диктантах, меньше при списывании. Это объясняется тем, что у детей больше нарушено слуховое восприятие, чем зрительное.

Проанализировав письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма, мы выявили, что у 100% детей экспериментальной группы присутствуют специфические ошибки. Следует заметить, что у большинства учеников – 70% прослеживаются ошибки, характеризующиеся недостаточной сформированностью различных форм языкового анализа и синтеза. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей:

- пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки – 60%, например, вместо СПУСТИЛИСЬ учащийся написал ПУСТИЛИСЬ; ИЗ ТРАВЫ ребёнок пишет И ТРАВЫ, СИДЕЛА ребёнок написал СДЕЛА;
- вставки гласных и согласных, слогов – 40%, например, слово ТЁПЛЫЕ ребёнок пишет ТЕПЛЫЕЕ, или слово ЛЕГЛА записал ЛЕЕГЛА, а в слове ОТЦВЕЛИ ребёнок написал ОТЦВЕТЕЛИ;
- раздельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов – 50%, например, ОНСТАЛ, НАЗЕМЛЮ, ВЛЕСУ.

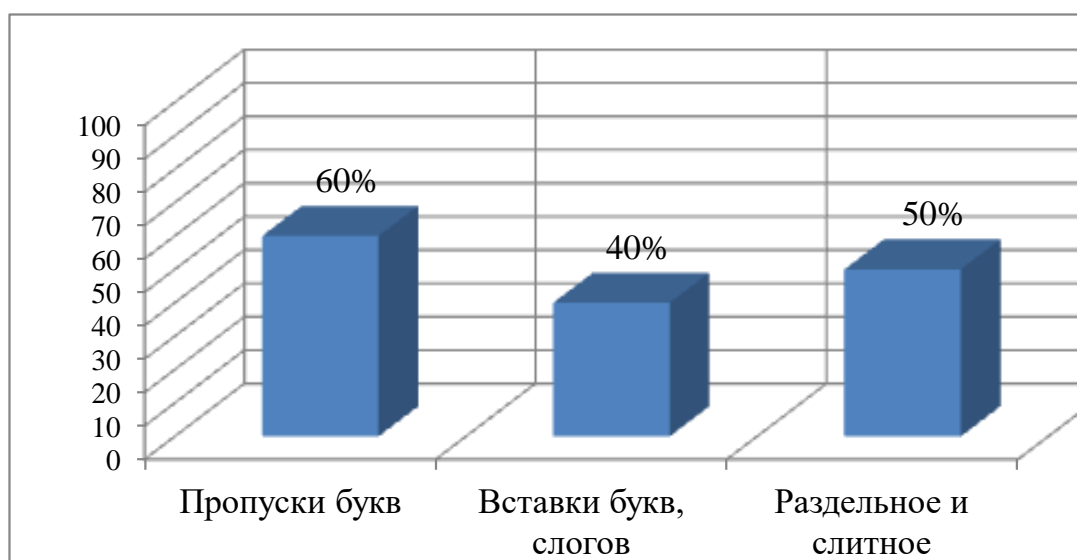


Рис. 1 – Характеристика дисграфических ошибок письма на почве несформированности языкового анализа и синтеза

Исследование навыков чтения происходило на основании прочитанного текста детьми, в которых были определены скорость и правильность чтения, а также понимание прочитанного.

В качестве диагностического инструментария выступает третья серия заданий по методике Т. А. Фотековой.

Таблица 3 – Характеристика навыков чтения у учащихся экспериментальной группы

Критерии оценки навыков чтения	Максимально возможное количество баллов	Средний балл, полученный детьми ЭГ	Уровень успешности (%)
Скорость чтения	15	8,5	56% II -средний
Правильность чтения	15	7	47% II- средний
Общее значение	30	15,5	52% II - средний

Таблица 3 демонстрирует, что на низком уровне находятся и навыки чтения: скорость и правильность чтения (3 уровень успешности).

Обобщая данные, полученные в ходе диагностики особенностей чтения обучающихся, выявленными недостатками чтения (выраженными в разной степени) являлись:

- нарушение понимания прочитанного;
- побуквенное чтение, послоговое;
- пропуски согласных при стечении;
- пропуски слогов;
- замена звуков, сходных акустически и артикуляторно;
- замены букв, имеющих одинаковые элементы;
- замена звуков, связанных с неправильным произношением.

Также, необходимо отметить, что понимание смысла прочитанного относится к 3 уровню успешности (70%).

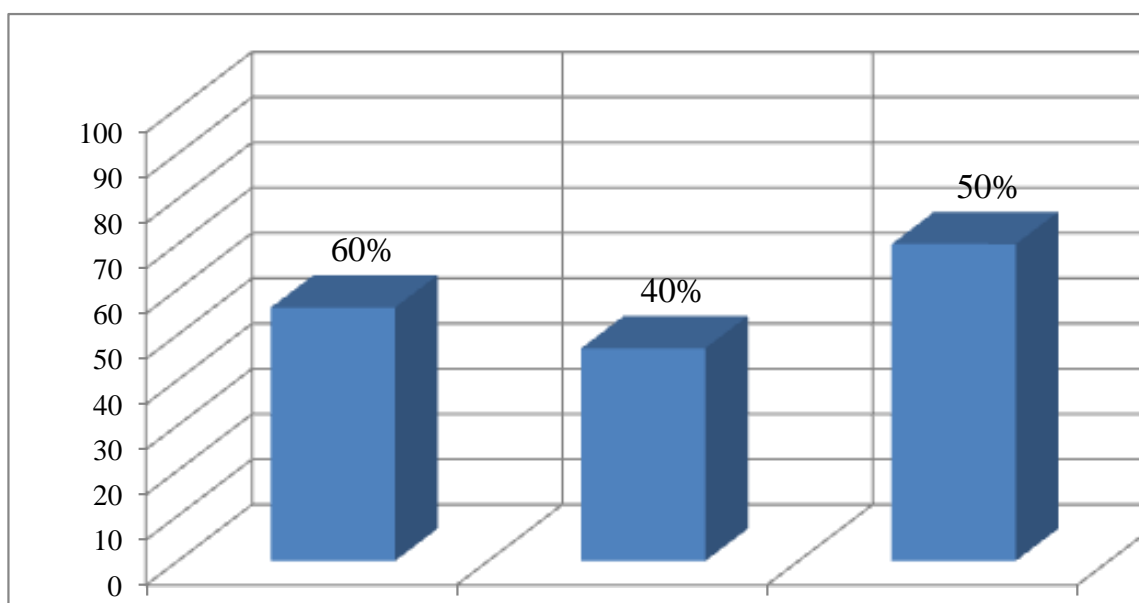


Рис. 2 – Процентное соотношение состояния навыков чтения у детей экспериментальной группы

Результатом анализа третьего этапа констатирующего эксперимента, проведенного в целях изучения состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста, стало выявление нарушений всех

компонентов устной речи, оказывающих влияние на формирование письменной речи.

Как показывают исследования, младшие школьники с нормальным речевым развитием находятся, как правило, на IV уровне успешности. III уровень свидетельствует либо о парциальных (частичных, отдельных) речевых нарушениях, либо о негрубом общем недоразвитии речи. I и II уровни успешности однозначно свидетельствуют о наличии системной речевой патологии [43].

Результаты обследования экспрессивной и импрессивной стороны речи учащихся экспериментальной группы по методике Т. А. Фотековой показали, что 7 человек подтвердили III уровень успешности прохождения методики. 3 младших школьника – II уровень. IV уровень успешности вообще не встречался среди результатов учащихся экспериментальной группы. Таким образом, средне-групповая успешность соответствует III уровню.

На рисунке 3 представлен речевой профиль результатов выполнения диагностических заданий методики по сериям учащихся экспериментальной группы (Далее ЭГ).

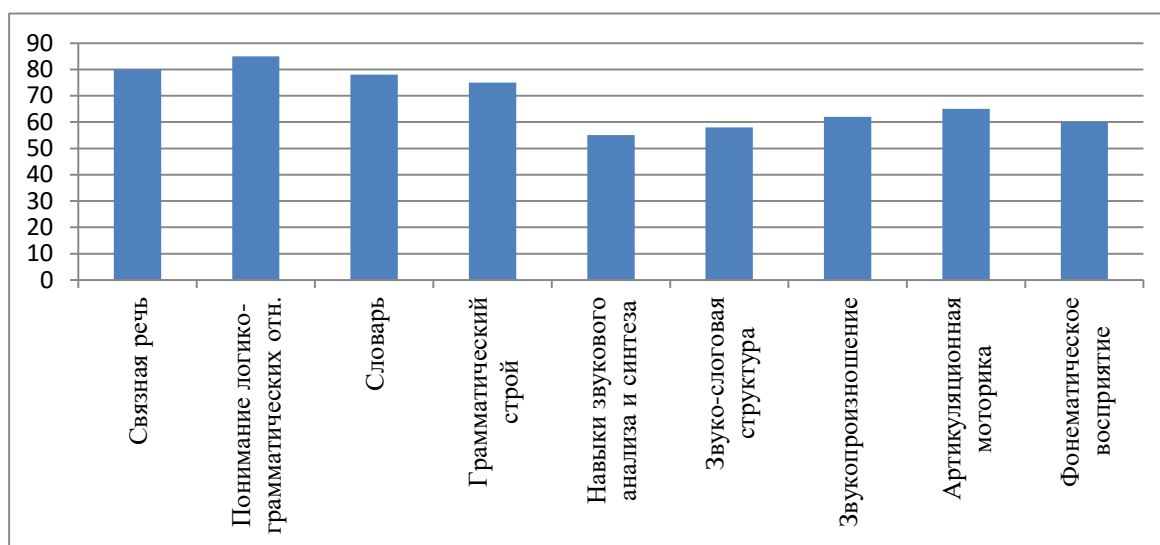


Рис. 3 – Речевой профиль выполнения диагностических заданий методики по сериям учащихся экспериментальной группы

На рисунке 3 видно, что низкие показатели диагностики детей ЭГ обусловлены несформированностью фонетико-фонематических процессов:

- состояние звукопроизношения;
- состояние фонематического восприятия;
- состояние языкового анализа и синтеза слов;
- состояние звуко-слоговой структуры слова.

Так, анализируя результаты исследования фонетико-фонематических процессов у детей экспериментальной группы (Далее ЭГ), мы пришли к следующим выводам:

– Состояние фонематического восприятия у детей ЭГ характеризуется недостаточной сформированностью функций речеслухового анализатора при сохранном физическом слухе. У детей наблюдались затруднения в различении сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком. Ученики затруднялись в анализе услышанного и его воспроизведении (на уровне слога, слова).

– Выявлены нарушения и при обследовании состояния звуко – слоговой структуры слова. При исследовании фонематического восприятия с помощью оппозиционных слогов, лишь 20% учащихся экспериментальной группы справились с заданием без ошибок.

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

Таблица 3 – Результаты обследования фонетико-фонематических процессов детей экспериментальной группы

	ФИ	Фонематическое восприятие		Звукопроизношение		Звуко-слоговая структура слова		Языковой анализа и синтеза слов		Общий балл	%	Уровень успешности
1	Катя Г.	8,75	62	15	65	6,75	68	6,75	67	37,25	66	III
2	Ира Т.	9,25	66	13,5	67	6,5	65	6,5	65	35,75	66	III
3	Игорь К.	10	71	13	75	6,75	68	7	70	36,75	71	III
4	Ислам Б.	9,75	66	13	65	6,5	65	6,5	65	35,75	65	III
5	Лена Р.	9	64	14	70	6,5	65	6,5	65	36	66	III
6	Диана Б.	9,5	67	13	65	6,5	65	6,6	66	35,6	66	III
7	Стёпа В.	9,75	69	13,5	67	6,5	65	6,5	65	36,25	67	III
8	Дима У.	8	57	12	60	6	60	6,25	62	32,25	59	II
9	Пелагея С.	8,25	59	12,5	62	6	60	5,9	59	32,65	60	II
10	Кирилл Д.	7,75	55	11,75	58	5,75	57	5,8	58	31,05	57	II

При исследовании языкового анализа и синтеза у большинства учащихся экспериментальной группы задания вызывали определенные трудности, общие результаты представлены в таблице 3:

- операцию подсчета слов в предложении выполняли неуверенно, допуская ошибки. Так 6 учащихся подсчитали, что предложение ОКОЛО ДОМА РАСТЁТ ВЫСОКАЯ БЕРЕЗА состоит из 7 слов;

- при делении слов на слоги с заданием справились 3 учащихся, у детей вызвало выраженное затруднение анализа трехсложных слов с одним или двумя закрытыми слогами, например, в слове КАРАНДАШ 4 учащихся определили 4 слога, а 3 учащихся указали пять слогов;

- исследуя состояние простых и сложных форм фонематического анализа, выяснилось следующее: не смогли правильно выделить первый звук в слове КРЫША 3 детей ЭГ; в выделении последнего звука в слове СТАКАН ошибки допустили 3 детей ЭГ;

определить место звука в слове ШКОЛА (начало, середина, конец) не смогли 4 детей ЭГ;

– при анализе слов по количеству звуков типичной ошибкой было преуменьшение количества звуков при подсчете (пропуск 1-2 звуков)
– в 50% случаев, например, в слове ДИКТАНТ учащиеся указывали 5 звуков.

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

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующее заключение.

Специфические ошибки на письме допускали 100% детей, участвующих в эксперименте. Ошибки, обусловленные несформированностью навыков языкового анализа и синтеза на письме у 70% младших школьников экспериментальной группы. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей: пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки – 60%, вставки гласных и согласных, слогов – 40%, отдельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов – 50%. Недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза подтверждается и анализом обследования компонентов устной речи и чтения. Так результаты обследования показали, что низкий процент успешности выполнения задания диагностики выпадает на задания по проверке фонетико-фонематического процессов речи.

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

2.3 Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях логопедического пункта

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

Разрабатывая структуру и содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи в условиях логопедического пункта, мы опирались на следующие принципы коррекционной деятельности:

- принцип развития: предполагает выделение в процессе логопедической работы зоны актуального и ближайшего развития ребенка (по Л. С. Выготскому), а также учет специфических ошибок и анализ механизмов ошибочного написания в динамике возрастного развития ребенка;

- принцип системности: предполагает воздействие на все структурные компоненты речевой функциональной системы, учет первичных и вторичных симптомов;

- принцип комплексности: предполагает воздействие на дефект и личность ребенка усилиями разных специалистов;

- принцип поэтапного формирования умственных действий: в основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека: умственное развитие, как и освоение знаний, умений и навыков происходит поэтапным переходом внешней деятельности во внутренний план, то есть путем интериоризации.

Коррекционная работа осуществляется последовательно и систематически на фронтальных занятиях. На письме в первую очередь

следует устранять ошибки нарушения обозначения границ предложения (принцип от простого к сложному). Также необходимо уменьшать количество ошибок в устной речи и таким образом мы сократим количество ошибок в письменной речи.

В коррекционно-логопедической работе используются в сочетании различные методы: наглядные (показ, образец, наблюдение, зрительное соотнесение); практические (практическое примеривание, наложение, прикладывание, дидактические игры и упражнения, продуктивные виды детской деятельности, сюжетно-ролевые игры); словесные (инструкция, беседа, рассказы, сообщения и другое). Соотношение указанных методов на каждом этапе обучения определяется дифференцировано в соответствии с задачами обучения и возможностями детей.

Коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений письменной речи на почве несформированности языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) осуществляется поэтапно в соответствии с выделенными для каждого этапа задачами.

Целью коррекционной программы у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) является коррекция нарушенного механизма, который обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма и чтения; стимуляция осознания звуковой стороны речи.

Коррекционная работа включает в себя два взаимосвязанных направления работы по преодолению нарушений письменной речи на почве несформированности языкового анализа и синтеза:

I. коррекция дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;

II. коррекция фонематической дислексии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Первое направление коррекционной работы для преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза разработано на основе методики Р. И. Лалаевой [23].

Система коррекционной работы включает в себя развитие лексико-синтаксического анализа, развитие навыков слогового анализа и синтеза, после чего можно совершенствовать простые и сложные формы фонематического анализа и синтеза.

При этом содержание работы с детьми определяется в соответствии со следующими основными направлениями:

1. Развитие анализа и синтеза структуры текста.

Этот вид работы преследует задачу формирования представлений у ребенка о тексте, как о целостной смысловой единице коммуникации, а также о том, что предложение является основной структурной единицей текста.

2. Развитие анализа и синтеза структуры предложений.

Задачей данного направления является формирование умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

3. Развитие слогового анализа и синтеза.

Это направление имеет большое значение для усвоения навыков письма и чтения, поскольку умение разделять слово на составляющие слоги позволяет более эффективно овладеть звуковым составом слова.

4. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Данное направление необходимо для обучения письму по так называемому звуковому аналитико-синтетическому методу. Для овладения этим методом ребенок должен хорошо ориентироваться в звуковом составе слова.

В структуре целенаправленно организованной педагогической работы нами было определено четыре этапа. Перечисленные выше направления коррекционного воздействия были включены в работу на всех этапах, при этом на каждом этапе обучения варьировались с учетом возможностей детей.

Первый этап коррекционно-педагогической работы предполагает формирование и закрепление навыков обозначения границ предложений устно и письменно посредством работы текстом (в том числе и с деформированным).

На втором этапе работа направлена на развитие языкового анализа предложений на слова и синтеза предложений из слов путем использования схем предложений, составления предложений в различных вариациях, придумывание предложений по вопросам логопеда и работа с карточками, пиктограммами и сюжетными картинками.

Третий этап коррекционной работы в условиях логопедического пункта подразумевает развитие слогового анализа в устной речи и на письме с помощью предметных картинок, различных схем, дидактических игр с целью выделения заданных логопедом слогов, определения количества слогов в слове, составления слов из слогов выделений ударных звуков и так далее.

Заключительный четвертый этап логопедической работы заключается в развитии процесса фонематического анализа и синтеза. Детям предлагается на слух выделять звуки из слов, придумывать слова с определенным количеством звуков, образовывать новые слова с помощью добавления звуков, отобрать картинки, в названии которых содержится заданный учителем-логопедом звуков и прочие задания.

Выше описанная коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень)

систематизирована, структурирована и имеет отражение в структуре логопедических занятий в условиях логопедического пункта (Таблица 2.1).

Для организации учебного процесса по описанной нами коррекционной программе в таблице 4.3 представлено календарно-тематическое планирование логопедических занятий для учащихся 2-х классов с ОНР (III уровень). Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза)

Второе направление работы по преодолению фонематической дислексии на почве несформированности языкового анализа и синтеза было разработано по методикам А. Н. Корнева., М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт и И. З. Постоловского[22].

В систему коррекционных задач мы включили работу по автоматизации слогослияния, целостного опознания слов, а также работу на формирование правильности, скорости и понимания читаемого текста.

Содержание работы с детьми определяется в соответствии со следующими основными направлениями.

1. Работа по автоматизации слогослияния.

Этот вид работы заключается в том, что ребенка учат запоминать слоги целиком, как целостную единицу чтения, минуя процедуру слияния.

2. Работа по целостному опознаванию слов.

Задачей данного направления является распознавание слова как целостной единицы в тексте.

3. Работа по формированию правильности чтения.

Это направление имеет большое значение для понимания смысла читаемого текста и исключения ошибок, ведущих к искажению смысла прочитанного.

4. Работа по развитию скорости чтения.

Данное направление позволяет улучшить технику речи, дикцию, артикуляцию, зрительную память и мышление для усвоения большего количества информации.

5. Работа по формированию умений понимать читаемый текст.

Задачей данного направления является удержание в памяти значения прочитанных слов до конца смыслового отрезка с целью понимания читаемого текста.

Перечисленные выше направления коррекционного воздействия были включены в работу на всех этапах. В структуре данной логопедической работы нами было определено три этапа:

Первый этап коррекционно-педагогической работы предполагает следующее направление работы – автоматизация слогослияния. Эффективным методом достижения этого является методика, разработанная А. Н. Корневым. [22] На начальных этапах коррекции используется преимущественно слоговой материал.

В данной методике используется полуглобальный метод. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода заключается в том, что ребенка учат запоминать слоги целиком, как целостную единицу чтения, минуя процедуру слияния. С этой целью используются слоговые таблицы. Логопед в случайном порядке называет слоги и предлагает ребенку быстро указать соответствующий слог в таблице и прочитать его. В этом случае произнесение логопедом слога перед поиском помогает ребенку прочитать найденный слог слитно. Требование быстро найти слог понуждает ребенка к глобальному его опознанию, что намного ускоряет поиск по сравнению с побуквенным прочтением каждого слога.

На втором этапе работа направлена на распознавание слов, как целостной единицы. Основная задача обучить ребенка видеть слова как

цельные, завершенные паттерны, чем как набор отдельных букв. Работа предполагает чтение текста вслух, работу с таблицами.

Третий этап коррекционной работы подразумевает работу с текстом с целью обучения правильному скоростному чтению, а также пониманию прочитанного.

Представленная коррекционно-педагогическая работа по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) систематизирована и имеет отражение в содержании логопедических занятий в условиях логопедического пункта. (Таблица 3.2)

Для организации учебного процесса по описанной нами коррекционной программе в таблице 5.4 представлено календарно-тематическое планирование логопедических занятий для учащихся 2-х классов с ОНР (III уровень). Фонетическая дислексия на почве несформированности языкового анализа и синтеза).

У детей экспериментальной группы в результате обследования не выявлены нарушения звукопроизношения в связи нарушением иннервации речевого аппарата, поэтому постановка звуков и артикуляционная гимнастика не требуется.

Также, необходимо отметить, что коррекционная программа разработана с условием энергосохранных действий. В связи с чем пропуски и замены букв, а также коррекция процессов фонематического анализа и синтеза решается при работе над дисграфией на почве несформированности языкового анализа и синтеза (I направление работы).

Таким образом, работа по коррекции нарушений письменной речи на почве несформированности языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) включает в себя несколько этапов:

Первое направление коррекционной работы для преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Система коррекционной работы включает в себя развитие лексико-синтаксического анализа, развитие навыков слогового анализа и синтеза, после чего можно совершенствовать простые и сложные формы фонематического анализа и синтеза.

Второе направление работы по преодолению фонематической дислексии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. В систему коррекционных задач мы включили работу по автоматизации слогослияния, целостного опознания слов, а также работу на формирование правильности, скорости и понимания читаемого текста.

Логопедическое воздействие направляется на совершенствование умения анализировать и синтезировать речевые единицы (предложения, слова, фонемы).

Выводы по второй главе

Обследование состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) направлено на выявление недостатков фонематического слуха, аналитико-синтетических процессов, оптико-пространственных представлений и отдельных операций, входящих в состав письменной речи.

Обследование проводилось по методике Т. А. Фотековой.

Экспериментальная работа по обследованию письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска» и проходила в виде констатирующего этапа – изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень);

В эксперименте приняли участие 10 детей 2 класса (8 лет).

В целях изучения состояния письменной речи детей младшего школьного возраста нами был проведен констатирующий эксперимент по выявлению нарушений, определяющих снижение качества письменной речи. В результате эксперимента мы пришли к заключению, что состояние письменной речи детей экспериментальной группы находится на низком уровне успешности по методике исследования Т. А. Фотековой [43]. Анализ ошибок в письменной речи учащихся позволил определить, что дисграфические ошибки присутствовали во всех работах учащихся. Большее количество ошибок было связано с пропусками согласных, добавлением букв, перестановками слогов и букв в слове, слитным написанием служебных и самостоятельных слов с последующим словом. В результате проведенного эксперимента мы делаем вывод, что у 70% испытуемых наблюдается наличие системной речевой патологии, определяемой как дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Также, по результатам эксперимента была выявлена дислексия, которая проявляется в побуквенном чтении (трудность синтезирования, слияния звуков в слоги) и в самых разнообразных искажениях звуко-слоговой структуры слов (пропуски или добавления звуков и слогов, а также их перестановки), а также в неправильном понимании прочитанного, низкой правильности и скорости чтения.

Проведенное обследование детей экспериментальной группы позволило нам определить направления коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) при несформированности языкового анализа и синтеза:

Первое направление коррекционной работы для преодоления дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Система коррекционной работы включает в себя развитие лексико-синтаксического анализа, развитие навыков слогового анализа и синтеза.

Второе направление работы по преодолению фонематической дислексии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. В систему коррекционных задач мы включили работу по автоматизации слогослияния, целостного опознания слов, а также работу на формирование правильности, скорости и понимания читаемого текста.

Логопедическое воздействие направляется на совершенствование умения анализировать и синтезировать речевые единицы (предложения, слова, фонемы), а также на выработку навыков способов чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования явилось теоретически изучить и практически показать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в условиях логопедического пункта. Для достижения цели нами было выполнено 3 задачи.

Выполняя первую задачу, нами была проанализирована психолого-педагогическая и медицинская литература по проблеме исследования.

А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. И. Садовникова, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова и другие указывают на то, что, письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения [22, 23, 24, 36, 38, 45].

При выполнении второй задачи, в результате экспериментального изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) мы пришли к заключению, что состояние письменной речи детей экспериментальной группы находится на низком уровне успешности по методике исследования Т. А. Фотековой [43]. Анализ ошибок в письменной речи учащихся позволил определить, что дисграфические ошибки присутствовали во всех работах учащихся. Большее количество ошибок было связано с пропусками согласных, добавлением букв, перестановками слогов и букв в слове, слитным написанием служебных и самостоятельных слов с последующим словом. В результате проведенного эксперимента мы делаем вывод, что у 70% испытуемых наблюдается

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

Недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза подтверждается и анализом обследования компонентов устной речи и чтения. Так результаты обследования показали, что низкий процент успешности выполнения задания диагностики выпадает на задания по проверке фонетико-фонематического процессов речи и говорит о том, что у детей экспериментальной группы наблюдается наличие системной речевой патологии, определяемой как фонетическая дислексия на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

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

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва : изд. Астрель; Владимир : изд. ВКТ, 2008. – 319 с.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – Москва : изд. Просвещение, 1999. – 248 с.
3. Безруких, М. М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М. М. Безруких. – Москва : изд. Аурус, 2014. – 88 с.
4. Белова-Давид, Р. А. Клиническая характеристика детей с нарушениями звукопроизношения / Р. А. Белова-Давид // Специальная школа. – Москва : изд. Просвещение, 1967. – 232 с.
5. Бессонова, Т. П. Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи Т. П. Бессонова // Специальная школа. – 1965.
6. Верясова, Т. В. Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией: автореферат дис. кандидата педагогических наук / Т. В. Верясова. – Екатеринбург, 1999. – 18 с.
7. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва : изд. АСТ: Астрель, Транзиткнига, 2005.
8. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская – Москва : изд. АСТ: Ас-трель, Хранитель, 2006. – 141 с.
9. Волкова, Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – Санкт-Петербург : изд. Образование, 1992. – С. 27-30.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : изд. Психологос, 2012. – 423 с.

11. Грибова, О. Е. Обследование грамматического строя речи / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – Москва : изд. Владос, 2012.
12. Гуровец, Г. В. Медико-педагогическая характеристика сложных форм патологии речи // Изучение и коррекция речевых расстройств / Г. В. Гуровец, Л. Р. Давидович, С. И. Маевская. – Москва, 1986.
13. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург : изд. «Речь», 2005. – 198 с.
14. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : изд. Владос, 2001. – 336 с.
15. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : изд. Просвещение, 1990. – 316 с.
16. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – Москва, 1962.
17. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : изд. ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
18. Ипполитова, М. В. Характеристика звукопроизносительной стороны речи у учащихся с церебральным параличом / М. В. Ипполитова. – Москва : изд. Педагогика. – 1989. – 254 с.
19. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва, 2012. – 171 с.
20. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : изд. АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
21. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Москва, 1973.

22. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): методическое пособие для логопедов / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Изд. Дом «М и М», 1997. – 286 с.
23. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Изд. «Союз», 2003. – 224 с.
24. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва: изд. АРКТИ, 2005. – 308 с.
25. Леонтьев, А. Н. Некоторые вопросы лингвистической теории письма: Вопросы общего языкознания / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1964.
26. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург: изд. Союз, 2004. – 192 с.
27. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие / А. Р. Лурия. – Москва : изд. Академия, 2002. – 352 с.
28. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р. И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения. – Москва, 1976. – 273 с.
29. Мастюкова, Е. Н. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – Москва, 1992. – 198 с.
30. Мелехова, Л. В. Речь дошкольника и ее исправление / Л. В. Мелехова, М. Ф. Фомичева. – Москва: изд. Просвещение, 1967. – 96 с.
31. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N P-75 (ред. от 06.04.2021): Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих

образовательную деятельность [электронный ресурс]. – режим доступа:
https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_359930/

32. Мисаренко, Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Г. Мисаренко. – Москва : Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.

33. Никашина, Н. А. Недостатки произношения и письма у учащихся 1 классов массовых школ. Вопросы логопедии / Н. А. Никашина. – Москва, 1959. – 257 с.

34. Правдина, О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – Москва, 2008. – 384 с.

35. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи / З. А. Репина. – Екатеринбург : изд. УрГПУ, 1995 – С. 3-50.

36. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: методическое пособие для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва : изд. ВЛАДОС, 1997. – 276 с.

37. Серебрякова, Н. В. Сравнительная характеристика объяснения слова младших школьников со стёртой формой дизартрии и без нарушений речи / Н. В. Серебрякова; под ред. Р. И. Лалаевой. – Санкт-Петербург : изд. Союз, 1993.

38. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. – Москва : изд. Центр, 2006. – 144 с.

39. Токарева, С. А. Дизартрии. Расстройства речи у детей и подростков / С. А. Токарева; под редакцией С. С. Ляпидевского. – Москва : изд. Академия, 1999. – 234 с.

40. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.

41. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : изд. Союз, 2009. – 160 с.
42. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : изд. Просвещение, 1989.
43. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва : изд. ВЛАДОС, 2003. – 296 с.
44. Чиркина, Г. В. Нарушения речи у детей: методическое пособие для логопедов / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева. – Москва, 1993. – 321с.
45. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва : изд. АРКТИ, 1997. – 131 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностические пробы для исследования особенностей устной речи по методике Т.А. Фотековой

Цель методики: определить уровень сформированности речевых умений и навыков, как важного условия развития коммуникативной функции речи.

Материалы: руководство к тексту, диагностические карты, сводная таблица регистрации результатов, стимульный материал (картинки).

Серия 1. Исследование состояния уровня моторной реализации

1. Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение

ба – па	га – ка – га
па – ба	ка – га – ка
са – за	за – са – за
за – са	са – за – са
жа – ща	жа – ша – жа
ща – жа	ша – жа – ша
са – ша	са – ша – са
ша – жа	ша – са – ша
ла – ра	ца – са – ца
ра – ла	са – ца – са
ма – на – ма	ча – тя – ча
на – ма – на	тя- ча – тя
да – та – да	ра – ла – ра
та – да – та	ла – ра – ла

Критерии оценки:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы. Максимальное количество баллов за все задание - 15 баллов.

2. Исследование артикуляционной моторики.

Инструкция: делай, пожалуйста, так, как я скажу.

- надуй щеки;
- надуй одну щеку;
- надуй другую;
- упри язык в правую щеку;
- «Обезьянка» – помести язык между верхними зубами и верхней губой.

Инструкция: повторяй за мной движения.

- «Трубочка» (губы выдвинуты вперед трубочкой);
- «Лопатка» (широкий распластаный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт);
- «Маятник» (рот открыт, язык высунут и с одинаковой скоростью передвигается от одного уголка рта к другому);
- «Качели» (рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы);
- «Улыбка» – «трубочка» (чередование движений губами).

Критерии оценки:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла – замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 балла – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 баллов – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание – 10 баллов.

3. Исследование звукопроизношения.

Все звуки условно разделены на пять групп: свистящие, шипящие, [л] – [ль], [р] – [рь], все остальные звуки.

Инструкция: повторяй за мной слова:

- собака, маска, нос; сено, косить, высь; замок, коза; зима, ваза;
- шуба, кошка, камыш; жук, ножи;
- цапля, овца, палец; щука, вещи, лещ; чайка, очки, ночь;
- река, варенье, дверь;
- лампа, молоко, пол; лето, колесо, соль.

Критерии оценки:

Каждая из выделенных пяти групп оценивается отдельно.

3 балла – нормативное произношение всех звуков группы;

1,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

1 балл – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 15 баллов.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Инструкция: повторяй за мной слова.

Скакалка, танкист, космонавт, милиционер, сковорода, кинотеатр, баскетбол, перепорхнуть, аквалангист, термометр.

Критерии оценки:

1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в предъявленном темпе;

0,5 балла – замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры;

0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова);

0 баллов – грубое нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, персеверации) или невыполнение задания.

Максимальное количество баллов за все задание – 10 баллов.

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа.

Инструкция: подумай и ответь на мои вопросы.

– Сколько слов в предложении «Около дома росла высокая береза»?

– Какое второе слово в этом предложении?

– Сколько слогов в слове «рак»?

– Сколько слогов в слове «машина»?

– Какой третий слог в слове «машина»?

– Сколько звуков в слове «рак»?

– Сколько звуков в слове «шапка»?

– Какой первый звук в слове «шапка»?

– Какой третий звук в слове «школа»?

– Какой звук после «ш» в слове «школа»?

Критерии оценки:

1 балл – правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла – правильный ответ с первой попытки;

0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

Максимальный балл за серию – 10.

Серия 3. Исследование грамматического строя речи.

1. Повторение предложений.

Инструкция: послушай предложения и постарайся повторить его как можно точнее.

- Наступила осень.
- Птичка свила гнездо.
- Над водой летали белые чайки.
- В саду было много красных яблок.
- Земля освещается солнцем.
- Ранней весной затопило весь наш луг.
- Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
- Медведь нашел под большим деревом глубокую яму и сделал себе берлогу.

- Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Критерии оценки:

0 баллов – правильное и точное воспроизведение;

0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено;

0 баллов – невоспроизведение.

2. Верификация предложений.

Инструкция: я буду читать предложения, и, если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

Девочка гладит утюгом. Дом нарисован мальчик. Мальчик умывается лицо. Собака вышла в будку. Березки склонились от ветра.

Солнце освещается землей. По морю плывут корабль. У Нины большая яблоко. Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма.

Критерии оценки:

1 балл – выявление и исправление ошибки;

0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов);

0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена;

0 баллов – ошибка не выявлена.

3. Составление предложений из слов в начальной форме.

Инструкция: я буду называть слова, а ты постарайся составить из них предложение.

- мальчик, открывать, дверь;
- девочка, читать, книжка;
- доктор, лечить, детей;
- рисовать, карандаш, девочка;
- в сад, расти, вишня;
- сидеть, синичка, на, ветка;
- груша, бабушка, внучка, давать;
- Витя, косить, трава, кролики, для;
- Миша, дать, собака, большая, кость;
- Петя, купить, шар, красный, мама;

Слова предъявляются до первого ответа.

Критерии оценки:

1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов;

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

4. Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: сейчас я назову предложение, в котором пропущено слово, постарайся найти его и вставить.

- Лена наливает чай...чашки.
- Почки распустились...деревьях.
- Лодка плывет...озеру.
- Чайка летит...водой.
- Птенец выпал...гнезда.
- Деревья шумят...ветра.
- Последние листья падают...березы.
- Щенок спрятался...крыльцом.
- Пес сидит...конуры.
- Большая толпа собралась ...театром.

Используется два вида помощи:

- стимулирующая («неверно, подумай еще»);
- в виде вопроса к пропущенному предлогу (наливает чай куда?)

Критерии оценки:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 баллов – правильный ответ после помощи второго вида;

0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

При выполнении этого задания можно использовать картинки.

Инструкция: один – дом, а если их много, то это – дома.

- один стол, а много – это...
- стул – ...
- окно – ...
- звезда – ...
- ухо – ...

Инструкция: один – дом, а много чего? – Домов. стол, а много чего?

- стул – ...
- окно – ...
- звезда – ...
- ухо – ...

Критерии оценки:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – форма образована неверно;

0 баллов – невыполнение.

Серия 2. Исследование словаря и навыков словообразования.

1. Называние детенышей животных.

Инструкция: у кошки – котята, а у козы – козлята

- волка –
- утки –
- лисы –
- льва –
- собаки –
- курицы –
- свиньи –
- коровы –
- овцы –

2. Образование существительных в уменьшительной форме.

Инструкция: большой – мяч, а маленький – это мячик. Назови ласково предметы, которые я буду перечислять.

Стол, стул, дом, снег, дерево

3. Образование прилагательных от существительных:

а) Относительных.

Инструкция: кукла из бумаги – она бумажная

- варенье из вишни –
- кисель из клюквы –
- варенье из яблок –
- салат из моркови –
- варенье из сливы –
- суп из грибов –
- варенье из малины –
- лист дуба –
- варенье из клубники –
- лист осины –
- варенье из черники –
- лист дуба –
- кукла из соломы –
- горка из льда –
- шишка ели –

б) Качественных.

Инструкция: лису за хитрость называют хитрой, а ...

- волка за жадность –
- зайца за трусость –
- медведя за силу –
- льва за смелость –

Инструкция: если днем жарко, то день – жаркий, а если –

- мороз –
- солнце –
- снег –
- дождь –
- ветер –
- холод –

в) Притяжательных.

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у ...

- кошки –
- зайца –
- гнездо орла –
- медведя –
- белки –
- клюв птицы –
- волка –
- ружье охотника –
- льва –
- лисы –

Критерии оценки:

Для всех заданий серии осуществляется по общим критериям.

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

Серия 5. Исследование понимания логико-грамматических отношений

1. а) Покажи ключ, карандаш. б) Покажи карандашом ключ. в) Карандаш – ключом.

2. а) Нарисуй круг под крестом. б) Крест под кругом.

3. Скажи, что верно: весна бывает перед летом или лето – перед весной.

4. Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?

5. Сашу ударил Коля. Кто драчун?

6. Охотник бежит за собакой. Кто впереди?

7. Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал вначале.

Критерии оценки:

1 балл – правильное выполнение;

0,5 балла – самокоррекция;

0 баллов – неверный ответ.

Серия 6. Исследование связной речи.

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок).

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Критерии оценки:

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без

аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены; неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

3. Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – невыполнение задания даже при наличии помощи.

2. Пересказ прослушанного текста.

Инструкция: сейчас я прочту небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

Горошины.

В одном стручке жили горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз.

Критерии оценки:

1. Критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все смысловые звенья; 2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение.

2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических

норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен.

3. Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1 – 2 вопроса); 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Содержание логопедических занятий по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза

Таблица 1 – Содержание логопедических занятий по преодолению дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза

№ п/п	Тема	Содержание
I этап		
1.	Работа над текстом устно	<p>Перед ребенком лежит карточка с точкой. Логопед читает предложения с выделением интонации завершенности. Задача ребенка – поднять карточку с точкой, когда услышишь, что предложение закончилось. Аналогичное задание проводится с различением повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией.</p> <p>В тексте отсутствуют заглавные буквы и точки; в тексте присутствуют заглавные буквы и точки, которые не соответствуют границам предложения; весь текст написан без пробелов, заглавных букв и точек; нарушена логическая последовательность предложений</p>
2.	Работа над текстом письменно	Списывание текста в тетрадь, выделяя границы предложения или восстанавливая логическую последовательность предложений; выделение границы предложения на индивидуальных карточках с помощью заглавных букв и знаков пунктуации.
II этап		
3.	Работа над предложением устно	<p>Перед ребенком лежат карточки с цифрами. Логопед читает предложения, а ребенок поднимает карточку с цифрой, соответствующей количеству слов в предложении.</p> <p>Составление предложений, состоящих из определенного количества слов (по схеме/по количеству слов, указанного цифрой); составление предложений из слов, данных в правильной/нарушенной последовательности; составление предложений из слов, данных в нужной/начальной форме; распространение предложений по вопросам логопеда с последующим подсчетом количества слов в предложении; придумывание предложений по сюжетной картинке с последующим подсчетом количества слов в предложении; составление предложений по пиктограммам с обязательным соблюдением указанного количества слов.</p>
4.	Работа над предложением письменно	Рисование схемы предложений. Логопед читает предложения, а дети чертят его схему в тетради. Особенное внимание следует уделить обозначению на схеме предлогов;
III этап		
5.	Работа над слоговым анализом синтезом устно	Логопед читает слова. Задача ребенка выделить только гласные звуки из слова и записать/назвать их; выделить гласные звуки из слова и выбрать соответствующие им буквы из разрезной азбуки; придумать слова по различным схемам, на которых записаны гласные буквы; повторить заданное слово по слогам и сосчитать их количество; определить количество слогов в названных словах и поднять карточку с цифрой, соответствующей количеству слогов в слове; составить слово из слогов, данных в правильной/нарушенной последовательности; придумать слова с двумя-тремя слогами; выделение ударного звука из слова.

Продолжение таблицы 1

6.	Работа над слоговым анализом и синтезом с помощью предметных картинок	Разложить предметные картинки, содержащие один гласный звук под соответствующими гласными буквами; разложить предметные картинки, содержащие более одного гласного звука под соответствующими схемами, на которых указаны только гласные буквы (булка – у а) (все схемы должны различаться гласными буквами, их последовательностью и количеством); разложить предметные картинки в два ряда, в зависимости от количества слогов в их названии; выделить первый слог из названия предметных картинок; соединить слоги, получив новое слово. (усложненным вариантом этого задания является составление не одного слова, а предложения); по сюжетной картинке назвать слова, состоящие из одного, двух, трех и более слогов.
7.	Работа над слоговым анализом и синтезом с помощью дидактических игр	Игра «Поезд». Детям предлагается макет поезда, где на вагонах нарисованы одно, два или три окна. В первом вагоне нужно разместить картинки, название которых состоит из одного слога, во втором – из двух, в третьем – из трех. Предлагаются картинки, названия которых являются односложными, двусложными или трехсложными; Игра «Цепочка слов». Дети по очереди называют слова. Первый ребенок называет слово. Второй ребенок выделяет последний слог слова и придумывает слово, начинающееся на этот слог и так далее;
8.	Работа над слоговым анализом и синтезом письменно	Назвать/записать пропущенный слог в слове.
IV этап		
9.	Работа над формированием фонематического анализа и синтеза	<ul style="list-style-type: none"> – Определение количества звуков в слове и их последовательность. – Выделение звука из слова. – Определение места звука в слове. – Придумывание слов с определенным количеством звуков. – Составление слов из звуков, данных в правильной/нарушенной последовательности. – Образование новых слов с помощью добавления звуков. – Отобрать картинки, в названии которых содержится заданное количество звуков. – Подобрать слова, начинающиеся/заканчивающиеся на определенный звук. – От первого слова составить цепочку слов так, чтобы каждое последующее слово начиналось на последний звук предыдущего. – Придумать слова, которые начинаются и заканчиваются на один и тот же звук.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Содержание логопедических занятий по преодолению фонематической дислексии на почве несформированности языкового анализа и синтеза

Таблица 2 – Содержание логопедических занятий по преодолению фонематической дислексии на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

№ п/п	Тема	Содержание									
I этап											
1.	Автоматизация слогослияния	<p>1. Логопед в случайном порядке называет слоги и предлагает ребенку быстро указать соответствующий слог в таблице (9-клеточные таблицы, позднее – 16- и 36- клеточные) и прочитать его. В этом случае произнесение логопедом слога перед поиском помогает ребенку прочитать найденный слог слитно.</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">ма</td> <td style="padding: 5px;">ок</td> <td style="padding: 5px;">им</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ум</td> <td style="padding: 5px;">ми</td> <td style="padding: 5px;">го</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ко</td> <td style="padding: 5px;">ам</td> <td style="padding: 5px;">му</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Рис. 1 – Слоговые таблицы</p> <p>Контроль эффективности коррекционной работы осуществляется по изменению времени, затраченного на одну таблицу.</p> <p>2. Далее отрабатываются открытые слоги со стечением согласных и слова со стечением согласных. Таблица со словами используется так же.</p> <p>3. Логопед предлагает ребенку таблицы и слова, состоящие из слогов, входящих в таблицу. В процессе работы логопед по очереди называет слова, а задачей ребенка является поиск в таблице слогов, из которых они состоят, в правильной последовательности.</p>	ма	ок	им	ум	ми	го	ко	ам	му
ма	ок	им									
ум	ми	го									
ко	ам	му									
II этап											
2.	Работа над целостным опознаванием слов	<p>Логопед читает текст вслух по одному предложению, а ребенок должен отыскать в таблице слова, входящие в прочитанное предложение в правильной последовательности. Материалом для занятий служит текст и таблица, составленная из слов, входящих в этот текст, но расположенных в случайном порядке. Начинать следует с простых двусложных слов с хореической (туча, небо) и ямбической (коза, река) ритмической структурой. Далее вводятся трехсложные слова с размером амфибрахий (корова, летали, бежала), затем – дактиль (дерево, золото) и анапест (берега, пироги). В такой же последовательности вводятся слова со стечением согласных.</p>									

Продолжение таблицы 2

III этап		
3.	Работа по формированию правильности чтения	<p>1. Чтение строчек наоборот по словам. Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т.д. Развивает точность движений глаз, предупреждает ошибки в грамматической форме слова, пропуски и перестановки слов и слогов.</p> <p>2. Чтение строчек наоборот по буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа каждого слова, формирует произвольность регуляции движения глаз, а также создаёт предпосылки для устранения распространённых ошибок «зеркального» чтения.</p> <p>3. «Заколдованное слово». Первое слово читается обычно, второе (или подчёркнутое) справа налево. Это упражнение развивает способность перцептивной и речедвигательной систем работать при одновременном функционировании двух противоположных установок: на хорошо знакомые, привычные образы и на новые - и гибко переходить от одной к другой. Подчёркивается сначала каждое второе слово, затем слова, несущие основную смысловую нагрузку.</p> <p>4. Чтение только второй половины слов. Данное упражнение ведёт к резкому уменьшению ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями</p>
4.	Работа по развитию скорости чтения	<p>1. Упражнение «Фотоглаз». За короткое время ученик должен воспринять слово, несколько слов, предложение, «сфотографировать» столбик слов и ответить на вопрос. Можно предлагать задания: «Найди лишнее слово», «Раздели слова на две группы».</p> <p>2. Задания на увеличение поля зрения.</p> <p>а) Посмотри внимательно в центр первой строки. Не отводя взгляда от центра, назови, какие буквы ты видишь слева направо.</p> <p>б) «Путешествие в слово».</p> <p>Последняя буква одного слова является началом следующего.</p> <p>в) Путаница «Найди начало и конец слова».</p> <p>Найди линию, которая соединяет слоги и буквы в целые слово, прочитайте составленное слово.</p> <p>г) «Собери слово».</p> <p>д) Чтение по таблице. Учащиеся смотрят только на точку и читают все слоги.</p> <p>3. «Шифрограмма». Учитель читает текст, варьируя скорость чтения в пределах скорости чтения учеников. Дети читают тот же текст про себя, стараясь успевать за учителем. Проверка осуществляется путем внезапной остановки на каком-нибудь слове.</p> <p>4. «Чтение-спринт». Учащиеся на максимальной для них скорости, читают про себя текст, после прочтения отвечают на вопросы, сформированные перед чтением учителем. При этом нужно в процессе всего чтения плотно сжимать губы и зубы. Читают незнакомый текст.</p> <p>5. Поиск в тексте заданных слов.</p> <p>Перед чтением учитель даёт задание найти в тексте определённое слово и подчеркнуть его.</p> <p>6. Чтение с полосками. Полоска под строкой и полоска над строкой дают возможность ребёнку ускорить темп чтения.</p> <p>7. Чтение строчек с прикрытой нижней (верхней) половинкой.</p> <p>Чистый лист бумаги накладывается на строку так, чтобы верхние части букв были хорошо видны, а нижние находились под листом. После прочтения первой строчки лист сдвигается вниз так, чтобы была прикрыта нижняя часть второй строчки.</p> <p>Аналогично проводится чтение строчек с прикрытой верхней половинкой. Данное упражнение формирует умение прочтения нескольких слов сразу. Рекомендуется проводить в парах: один ученик читает, другой проверяет.</p>

Продолжение таблицы 2

		<p>3. При работе над целостным восприятием текста сначала целесообразно формировать умение понимать предметную сторону текста – факты, события (план значений). Далее формируется навык выявления смысла читаемого план смысла.</p> <p style="text-align: center;">Электрический ток</p> <p>Висят на столбах рядом два провода. Висят молча, мирно, как веревки. Но берегись их, не трогай. Огромная невидимая сила заключена в них. Подведи провода к машине – оживет она, загрохочет. Подключи лампочку – она ярко загорится. Течет в проводах электрический ток. Эта неведимка все может – и обогревать, и освещать, и заставлять машины работать.</p> <p>Выбери правильный ответ.</p> <p>А. Передается ли электрический ток по проводам?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Да.2. Нет.3. Не знаю. <p>Рис. 3 – Карточка 2 для работы по формированию умений понимать читаемый текст</p>
--	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Календарно-тематическое планирование логопедических занятий для учащихся 2-х классов с общим недоразвитием речи (III уровень).

Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза).

Таблица 3 – Календарно-тематическое планирование логопедических занятий для учащихся 2-х классов (Общее недоразвитие речи (III уровень). Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза).

Кол-во часов	Дата	Тема	Содержание коррекционной работы	Лексический материал, используемый для развития лексико-грамматических средств языка и	Развитие неречевых процессов
Диагностика					
1	2	Речь	Показать значение речи в жизни людей, познакомить с устной и письменной формами речи.	Времена года	Развитие мышления, операций синтеза и анализа.
Работа над текстом					
1	1	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Структурные части текста: начало, основная часть, концовка.	Труд людей осенью	Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления.
2	1	Рассказ описание	Составление рассказа с использованием графического плана.	Осень	Развитие объема зрительной и слухоречевой памяти, переключаемости внимания.
3	1	Последовательный пересказ с опорой на предметные картинки, вопросный план	Согласование и управление различных частей речи	Животные	Развитие логического мышления, слухового внимания и памяти.
4	1	Краткий пересказ	Согласование и управление различных частей речи. Письменный пересказ текста по плану.	Рыбы	Развитие логического мышления, слухового внимания и памяти.
5	1	Выборочный пересказ	Согласование и управление различных частей речи. Письменный пересказ текста по плану.	Школа	Развитие слухового восприятия, мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение).
6	1	Проверочная работа			

Продолжение таблицы 3

Предложение					
1	1		Предложение	Простое нераспространенное предложение как единица речи, обладающая смысловой и интонационной законченностью.	Зимние забавы Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления
2	1		Интонационная законченность предложения	Дифференциация повествовательного, вопросительного и восклицательного предложения. Схемы предложений.	Профессии Развитие логического мышления, слухового внимания и памяти.
3	1		Порядок связь слов в предложениях	Распространение предложения.	Семья Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
4	1		Грамматическое оформление предложения	Согласование глагола с именами существительными в роде и числе.	Труд людей зимой Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
5	1		Грамматическое оформление предложения	Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде и числе.	Лекарственные растения Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
6	1		Проверочная работа		
Работа над словом					
1	1		Слово	Дифференциация понятий «звук», «слог», «слово». Лексическое значение слова. Многозначность слов, синонимы и антонимы.	Музыкальные инструменты Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления.
2	1		Слова, обозначающие названия предметов	Слова, обозначающие живые и неживые предметы. правописание большой буквы в именах существительных.	Имена людей Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления.
3	1		Слова, обозначающие признак предметов	Выделение в тексте и подбор слов, обозначающих признаки предметов. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде и числе.	Еда Развитие объема зрительной и слухоречевой памяти, переключаемости внимания.

Продолжение таблицы 3

4			Слова, обозначающие действие предмета	Выделение в тексте и подбор слов, обозначающих действия предметов. Согласование глагола с именами существительными в роде и числе	Зоопарк	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
5	1		Слова, обозначающие предмет, признак и действие предмета	Обобщение и систематизация знаний о словах, обозначающих предмет, признак предмета и его действие.	Предметы личной гигиены	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
6	1		Предлоги	Значение предлогов в речи, нахождение их в словосочетаниях и предложениях, правописание предлогов.	Транспорт	Развитие пространственной ориентировки, логического мышления, слухового внимания.
7	1		Предлоги на, в, с, со, из, по, к, над, под, через, без, о, об	Дифференциация предлогов и правописание их.	Спорт	Развитие пространственной ориентировки, логического мышления, слухового внимания.
8	1		Родственные слова	Однокоренные (родственные) слова, корень слова. нахождение среди слов родственные, выделение корня.	Зима	Развитие умения понимать и выполнять двухступенчатых инструкций.
9	1		Проверочная работа			
			Работа над звуко-буквенным и слоговым составом слова			
1	1		Звук. Буква	Дифференциация понятий «звук» и «буква». Уточнение зрительных образов букв, повторение алфавита.	Весна	Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики (пальчиковая гимнастика, штриховка).
2	1		Гласные звуки и буквы 1-го ряда	Гласные звуки и буквы 1-го ряда и обозначение их на письме буквами. звуко-буквенный анализ слов, выделение гласных: а, о, у, э, ы.	Весна в саду, в огороде	Развитие слухового восприятия, фонематического слуха.

Продолжение таблицы 3

3	1		Звук и буква А	Выделение звука [А] среди сочетаний гласных, слогов, слов. Определение места звука в слове и выполнение звуко-буквенного анализа и синтеза слов.	Деревья, образование относительных прилагательных	Развитие слуховой памяти, фонематического слуха, мышления, зрительного восприятия.
4	1		Звук и буква У	Выделение звука [У] в рядах гласных, слогов, слов. Слогообразующая роль гласных. Деление слов на слоги.	Весна в лесу.	Развитие зрительного восприятия, мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение).
5	1		Звук и буква О	Выделение звука [О] в рядах звуков, слогов, слов. Слогообразующая роль гласных. Деление слов на слоги.	Фрукты	Развитие зрительной памяти, внимания, слухового восприятия.
6	1		Звук и буква Э	Выделение звука [Э] в рядах звуков, слогов, слов. Слогообразующая роль гласных. Деление слов на слоги. Ударение.	Овощи	Развитие фонематического восприятия, логического мышления, памяти.
7	1		Звук и буква Ы	Выделение звука [Ы] в рядах звуков, слогов, слов. Слогообразующая роль гласных. Ударение. Безударные гласные.	Цветы и цвета, подбор качественных прилагательных	Развитие слухового и зрительного внимания, слух-го восприятия.
8	1		Проверочная работа			
9	1		Гласные звуки и буквы 2-го ряда	Дифференциация гласных 1-го и 2-го ряда. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Труд людей весной, употребление существительных в косвенных падежах	Развитие логического мышления, слухового внимания и памяти.
10	1		Звук и буква И	Выделение звука [И] в рядах звуков, слогов, слов. Твёрдые и мягкие согласные.	Птицы	Развитие пространственной ориентировки, логического мышления, слухового внимания.
11	1		Гласные Ы - И	Дифференциация твёрдых и мягких согласных. Закрепление орфограмм ЖИ – ШИ.	Дикие животные, образование существительных при помощи суффиксов с уменьшительного-ласкательным значением	Развитие фонематического восприятия, зрительного внимания.

Продолжение таблицы 3

12	1		Звук и буква Я	Образование буквы Я. Выделение буквы Я в рядах звуков, слогов, слов. Двойная роль буквы Я. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Домашние животные	Развитие слухового внимания, восприятия и памяти.
13	1		Гласные А - Я	Дифференциация твёрдых и мягких согласных. Закрепление орфограмм ЧА – ЦА.	Одежда. Слова - паронимы	Развитие фонематического восприятия, зрительного внимания, памяти.
14	1		Звук и буква Ю	Выделение буквы Ю в рядах звуков, слогов, слов. Двойная роль буквы Ю. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Обувь	Развитие пространственной ориентировки, фонематического слуха.
15	1		Гласные У - Ю	Дифференциация твёрдых и мягких согласных. Закрепление орфограмм ЧУ – ЦУ.	Головные уборы	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти.
16	1		Звук и буква Е	Выделение буквы Е в рядах звуков, слогов, слов. Двойная роль буквы Е. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Продукты питания	Развитие памяти, логического мышления, общей и мелкой моторики.
17	1		Гласные Э - Е	Дифференциация твёрдых и мягких согласных. Закрепление орфограмм ЖЕ – ШЕ.	Ягоды	Развитие пространственной ориентировки, логического мышления, слухового внимания.
18	1		Звук и буква Ё	Выделение буквы Ё в рядах - звуков, - слогов, - слов. Двойная роль буквы Ё. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Кусты	Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления.
19	1		Гласные О – Ё	Дифференциация твёрдых и мягких согласных.	Детёныши животных и птиц	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
20	1		Проверочная работа			

Продолжение таблицы 3

21	1		Согласные звуки и буквы	Определение согласных среди других звуков речи в ряде звуков, слогов, слов и обозначение их на письме соответствующими буквами.	Транспорт	Развитие слухового внимания и восприятия.
22	1		Твёрдые и мягкие согласные	Обозначение мягкости согласных с помощью гласных 2-го ряда. Обозначение мягкости согласных звуков в конце слова с помощью мягкого знака.	Мой город	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
23	1		Буквы Р – Л	Обозначение мягкости согласных звуков в середине слова с помощью мягкого знака. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Моя семья	Развитие памяти, логического мышления, общей и мелкой моторики.
24	1		Буквы М – Н	Разделительный мягкий знак. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Моя Родина	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
25	1		Буквы Б – П	Различение на слух звонких и глухих согласных звуков в начале слова, обозначение их на письме соответствующими буквами.	Сказочные герои	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
26	1		Буквы К – Г	Парные звонкие и глухие согласные в середине слова, их смысло-различительная роль в словах.	Домашние птицы	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
27	1		Буквы В – Ф	Парные звонкие и глухие согласные в середине слова перед глухими согласными. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Продукты питания	Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления.
28	1		Буквы Д – Т	Парные звонкие и глухие согласные в конце слова. Звуко-буквенный анализ и синтез слов.	Дикие птицы	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
29	1		Буквы З – С	Парные звонкие и глухие согласные.	Весна	Развитие слух-го воспр, внимания, памяти, лог. мышлен.

Продолжение таблицы 3

30	1		Буквы Ж - Ш	Различение на слух непарных твёрдых согласных звуков, обозначение их на письме соответствующими буквами. Закрепление орфограмм ЖИ – ШИ.	Сад, огород	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
31	1		Буквы Ч – Щ	Различение на слух непарных мягких согласных звуков, обозначение их на письме соответствующими буквами. Закрепление орфограмм ЧУ – ЩУ, ЧА – ЩА.	Спорт. Спортивные вещи	Развитие слухового восприятия, внимания, памяти, логического мышления.
32	1		Буквы Ч – Ц	Различение на слух непарных звонких и глухих согласных звуков, обозначение их на письме соответствующими буквами. Закрепление орфограмм ЧК, ЧН.	Посуда	Развитие фонематического восприятия, слухового внимания, логического мышления.
33	1		Проверочная работа			

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Календарно-тематическое планирование логопедических занятий для учащихся 2-х классов (Общее недоразвитие речи (III уровень). Фонетическая дислалия на почве несформированности языкового анализа и синтеза).

Таблица 4 – Календарно-тематическое планирование логопедических занятий для учащихся 2-х классов (Общее недоразвитие речи (III уровень). Фонетическая дислалия на почве несформированности языкового анализа и синтеза).

№	Тема урока	Кол-во часов	Дата проведения	Примечание
	1 четверть (18ч)			
1	Культура общения.	1		
2	Выражение благодарности.	1		
3	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
4	Составление предложений по теме « Кто работает в школе»	1		
5	Громкая, тихая и шепотная речь.	1		
6	Прослушивание сказки «Гуси-лебеди» с последующим пересказом.	1		
7	Составление рассказа по теме «В школьной столовой».	1		
8	Вежливые слова.	1		
9	Составление предложений по теме «Моя дорога в школу»	1		
10	Называние предметов и действий с ними.	1		
11	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
12	Прослушивание сказки «Заяц Хваста» с последующим пересказом	1		
13	Стихи А.Барто. Разучивание.	1		
14	Коллективное составление рассказа по теме « Наш товарищ заболел».	1		
15	Быстрая и медленная речь.	1		
16	Помощники устной речи: мимика, жесты.	1		
17	Использование тона голоса, мимики и жестов в различных речевых ситуациях.	1		
18	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
	2 четверть (14ч)			
19-20	Характеристика признаков предметов: величина, цвет, форма, вкус, материал.	2		
21	Составление предложений по теме « В воскресенье все дома».	1		
22	Прослушивание сказки «Жихарка» с последующим пересказом с опорой на картинно-символический план.	1		
23	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
24	Слова для приветствия: доброе утро, добрый день.	1		
25	Слова для прощания: добрый вечер, доброй ночи.	1		
26	Составление предложений по теме « Играем во дворе».	1		
27	Стихи С. Маршака. Разучивание.	1		
28	Коллективное составление рассказа по теме «Готовим новогодний праздник».	1		
29-30	Стихи о зиме. Разучивание.	2		
31	Прослушивание сказки «Мужик и Медведь» с последующим пересказом с опорой на картинно-символический план.	1		
32	Чистоговорки. Произнесение, заучивание	1		

Продолжение таблицы 4

33	3 четверть (20ч) Составление предложений по теме «Мои товарищи в школе».	1		
34	Прослушивание сказки «Три медведя» с последующим пересказом с опорой на картинно-символический план.	1		
35	Составление предложений по теме «Играем в сказку «Три медведя».	1		
36	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
37	Внимание к собеседнику. Поведение собеседников в ходе диалога.	1		
38	Коллективное составление рассказа по теме « Я всё делаю, как велит Мойдодыр».	1		
39-40	Прослушивание сказки «Три поросёнка» с последующим пересказом с опорой на картинно-символический план. Составление предложений по теме «Играем в сказку «Три поросёнка».	2		
41-42	Стихи о маме. Разучивание.	2		
43	Выражение лица: весёлое, грустное, удивленное, сердитое.	1		
44	Составление предложений, рассказа по теме «Мама спит, она устала».	1		
45	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
46	Составление рассказа о весне на основе серии картинок.	1		
47	Составление предложений по теме «Любимое занятие».	1		
48	Составление рассказа по теме «Где я живу».	1		
49	Составление предложений по теме «Садитесь, пожалуйста! (поведение в автобусе)».	1		
50-51	Стихи Б. Заходера. Заучивание.	2		
52	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
53	4 четверть (16ч) Составление предложений по теме «Дружат в нашем классе мальчики и девочки».	1		
54	Прослушивание сказки «Заячья избушка» с последующим пересказом с опорой на картинно-символический план.	1		
55	Составление предложений по теме «Играем в сказку «Заячья избушка».	1		
56	Составление предложений по теме «Мой котёнок убежал».	1		
57	Разучивание стихов о весне.	1		
58	Составление предложений по теме «Играем в школу».	1		
59	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		
60	Составление рассказа по теме « За покупками в магазин».	1		
61	Составление предложений по теме « Я иду в кружок».	1		
62	Пение слогов и слов на мотивы знакомых детских песен.	1		
63-64	Прослушивание рассказов Е. Чарушина о животных. Ответы на вопросы, пересказ.	2		
65	Составление предложений по теме «Наши звери заболели».	1		
66	Пение слогов и слов на мотивы знакомых детских песен.	1		
67	Коллективное составление рассказа по теме о лете на основе серии картинок.	1		
68	Чистоговорки. Произнесение, заучивание.	1		