



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

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

**Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с  
общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях**

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

Проверка на объем заимствований:

52,94 % авторского текста

Работа рецензия к защите

«18.12.2022» 2022 г. 15

Зав. кафедрой специальной  
педагогике,  
психологии и предметных методик  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

*Л.А. Дружинина*

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406-101-4-1  
Гужина Владислава Владимировна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиГМ  
Ковалева Алёна Александровна

*А.А. Ковалева*

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) .....	7
1.1 Понятие «письмо» и особенности овладения письмом в младшем школьном возрасте .....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	14
1.3 Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	23
1.4 Специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	32
Выводы по главе 1 .....	40
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) .....	42
2.1 Методика обследования письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	42
2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) .....	44
2.3 Организация и содержание работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях .....	48
Выводы по главе 2 .....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	59

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 .....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 .....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 6 .....	73

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема нарушения и коррекции письма у детей младшего школьного возраста в настоящее время является значимой, так как нарушения письма у детей с ОНР являются серьезным препятствием в освоении учащимися школьной программы. Такие школьники образуют ведущую группу риска по школьной неуспеваемости, что ярко заметно в процессе овладения письмом и чтения.

Понятие «письмо» рассматривается как способ перекодирования устного языка в письменный, набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку). Лингвистические аспекты письма рассматриваются в работах В. Г. Ветвицкого, Л. Р. Зиндера, А. А. Реформатского, Л. В. Щербы и других.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие).

Изучение вопросов нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи рассматривались такими авторами, как А.Н. Корнев, Н.И. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Г.А. Каше и др.

Данная проблема является актуальной, что обусловило выбор темы исследования: «Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях».

Объект исследования: особенности письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: специфика логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Подобрать методические приемы для логопедических занятий по коррекции нарушения письма у младших школьников с дисграфией.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска». В ней принимали участие 10 детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

В первой главе представлены теоретические аспекты проблемы исследования, раскрываются понятия «письмо», структура письма, особенности овладения письмом в младшем школьном возрасте.

Во второй главе рассматривается содержание экспериментальной работы по изучению состояния письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), а также предлагается разработанный тематический план по коррекции нарушения письма у детей обследования письма младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В заключении представлены основные выводы по итогам проведенного исследования.

Список использованных источников составляет 49 . В приложениях представлены используемые методики исследования, а также игры и упражнения по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)**

## **1.1 Понятие «письмо» и особенности овладения письмом в младшем школьном возрасте**

Письмо является объектом изучения многих научных дисциплин лингвистического, психологического, а также педагогического направления. Для правильной диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников необходимо иметь представление об особенностях русской письменности, знать психологию и психофизиологию письма, владеть методикой обучения грамоте.

Лингвистические аспекты письма рассматриваются в работах В. Г. Ветвицкого, Л. Р. Зиндера, А. А. Реформатского, Л. В. Щербы и других. Письмо рассматривается как знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени [16].

Письмо с лингвистических позиций определяется как языковой феномен, способ перекодирования устного языка в письменный, то есть набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), именуемый правописанием или орфографией [2].

В русской алфавитической системе письменности правила перекодирования звучащей речи в письменную основываются на нескольких принципах (разными авторами выделяется от четырех до восьми различных принципов). Среди них ведущими и наиболее общепринятыми можно считать: фонематический, традиционный и морфологический (А. Н. Гвоздев). Усвоение каждого из них предполагает наличие

необходимых для этого предпосылок (умений и навыков), приобретенных еще до начала обучения письму.

Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева выделили умения и навыки, которыми должен обладать ребенок, чтобы успешно овладеть фонетическим принципом орфографии:

- различение родственных фонем в слове (фонематической восприятие);

- четкость и константность представлений о звуковом составе слова (фонематический анализ);

- четкость звукобуквенных ассоциаций, которая в свою очередь основывается на сформированном фонематическом восприятии, зрительном восприятии, ориентировке в пространстве, буквенном мнестисе.

Морфологический принцип заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем независимо от их произнесения. При этом фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования с фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам сильных позиций. Именно на этом принципе основано большинство правил орфографии. В качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения морфологическим принципом письма, Р. Е. Левиной выделяют следующие параметры:

- овладение морфологическим анализом слов, необходимым для выявления той части слова, которая содержит орфограмму;

- овладение, активное пользование систематизированным словарным запасом;

- предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка – наличие так называемого «чувства языка», под которым понимается довольно высокая степень практического владения морфологическими и синтаксическими обобщениями, сформировавшимися на «дограмматической» ступени речевого развития.

Овладение орфографически правильным письмом основано на достаточном уровне сформированности невербальных психических функций и процессов. Так Р. Е. Левина в своих экспериментальных исследованиях доказала, что недостаточное распределение внимания обычно коррелирует с частотой графических ошибок, к которым относятся антиципации, персеверации [16].

И. В. Прищепова считает, что процессы усвоения абстрактных грамматических понятий, таких как звук, буква, слог, слово, имя существительное, склонение и другие понятия, лежащие в основе правил правописания, осуществляются благодаря выполнению мыслительных действий анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации.

Орфографические навыки формируются лишь в том случае, если достаточно развиты такие мнестические процессы, как запоминание, сохранение и воспроизведение. Чем опытнее говорящий (пишущий), тем богаче его долговременная память, представляющая широкие возможности для выбора синтаксических моделей и лексики, тем совершеннее и оперативная память, выше ее способность [30].

Традиционный принцип сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу. Механическая память непосредственно регулирует овладение традиционным принципом написания, Примерами традиционного письма служат словарные слова (слова, содержащие безударную гласную в корне, непроверяемую ударением, заимствованные из иностранных языков слова). Единственным способом не допускать ошибки в словах такого рода является прочное запоминание, заучивание и многократное прописывание» слов, способствующее приобретению прочного навыка правильного письма [22].

Психологические аспекты письма рассматривают его структуру как деятельности. Начало изучению психологии письма положили труды Б. Г. Ананьева, Т. Г. Егорова, А. Р. Лурия. Работы А. Р. Лурия дали возможность получить представление о письме как о целостной, самоорганизующейся функциональной системе, которая характеризуется многозвеньевым строением, иерархической организацией, пластичностью, взаимозаменяемостью компонентов.

Л.С. Цветкова указывает, что письмо, как и любая другая деятельность, требует планирования, составления и удержания программы действий и контроля за ее выполнением. Так, подлежащую записи фразу нужно не только запомнить, но и отделить от всех остальных посторонних факторов. При написании необходимо сохранять заданный порядок слов, следовательно, пишущий должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. В связи с этим можно сделать вывод, что одним из важнейших функциональных компонентов письма является произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль акта письма.

Фонематическое восприятие и фонематический анализ осуществляются слухо-артикуляторным путем. Акустический и кинестетический анализ звуков речи тесным образом взаимосвязаны. Роль артикуляции в процессе письма впервые отчетливо была раскрыта Л. К. Назаровой, которая выявила, что исключение проговаривания во время письма приводит к увеличению количества ошибок у младших школьников в 1,5–2 раза. Выбор фонемы, которая должна быть обозначена буквой, происходит не только путем акустического анализа, восприятия на слух. Анализ совершаемых органами артикуляции микродвижений помогает уточнить представление о звуке, определить последовательность звуков в слове.

За фонематическим восприятием и анализом следует соотнесение выделенных фонем или их комплексов со зрительным образом буквы, которая и должна быть в дальнейшем написана. Иными словами, происходит «перешифровка» фонемы в графему (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова). Это означает, что письмо включает такой функциональный компонент, как переработка зрительной информации. Но многие рукописные буквы русского алфавита имеют несколько степеней асимметрии (ш, с, к, р, в, г), некоторые буквы довольно похожи по конфигурации и отличаются лишь пространственной ориентацией элементов (например, рукописные д-б, ч-у). Поэтому актуализация зрительного образа буквы (особенно на начальном этапе обучения письму) невозможна без ориентации в пространстве (Т. В. Ахутина). Следовательно, в функциональную систему письма входит переработка полимодальной (зрительно-пространственной) информации.

В дальнейшем происходит превращение подлежащих написанию оптических знаков в кинетическую схему нескольких последовательных движений, то есть перевод графем в кинемы. Процесс собственно написания слова предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют, по выражению А. Р. Лурия, сложные «кинетические мелодии». В связи с этим серийную организацию графических движений следует считать важным структурным компонентом письма. Т. В. Ахутина отмечает, что для уточнения, как самих движений, так и их направления необходима зрительно-моторная координация (совмещение движений взора и руки).

При обучении грамоте в начальной школе, кроме письма под диктовку, практикуется такой вид письма, как списывание. По мнению Б. Г. Ананьева, хотя эти разновидности и составляют единую линию развития письма, психологическое содержание их неодинаково и нуждается

в отдельном рассмотрении, так как «видимое слово при списывании вызывает иной процесс письма, нежели слышимое слово при диктанте» [].

Списывание, также как и письмо под диктовку, невозможно без произвольной регуляции этой деятельности. Однако, если письмо под диктовку начинается с переработки слухоречевой информации, то списывание – с переработки зрительной информации. По мнению А. Н. Корнева, для списывания прежде всего необходимо зрительное сканирование графического образа слова и удержание его в кратковременной памяти (зрительной и слухоречевой). В том случае, если списывание осуществляется с печатного текста, переработка зрительной информации предполагает еще и соотнесение печатных букв с рукописными, то есть актуализацию зрительных образов рукописных букв. В остальном функциональный состав списывания не отличается от письма под диктовку и предполагает, кроме произвольной регуляции, серийной организации движений, переработки зрительной и слуховой информации, также переработку полимодальной (зрительно-пространственной), кинестетической информации; избирательную активацию.

Таким образом, в функциональную систему письма входят следующие структурные компоненты:

- программирование, регуляция и контроль;
- серийная организация движений;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительной информации;
- переработка полимодальной информации;
- избирательная активация.

На начальных этапах обучения практически все перечисленные звенья функциональной системы письма реализуются полностью осознанно. В дальнейшем отдельные звенья автоматизируются. Основой письма является

совместная работа ряда анализаторов: акустического, оптического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, пространственного, что обеспечивает совместную работу ведущей руки, глаза, уха.

Педагогические аспекты письма рассматривают вопросы, связанные с обучением грамоте, созданием условий для овладения письменной речью детьми. В дошкольном возрасте создаются условия для развития письменной речи в процессе подготовки к обучению грамоте. Если процесс формирования письменной речи затруднен, нарушен, то их причины и особенности коррекции изучается такая наука, как логопедия. Она рассматривает виды нарушений письменной речи, направления и содержание коррекционной работы по профилактике и преодолению нарушений чтения и письма.

В младшем школьном возрасте главная особенность развития речи у детей заключается в ее сознательном усвоении. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи. Письмо включает ряд операций, которые должны быть сформированы к началу школьного обучения, проблемы в их развитии ведут в свою очередь проблемы, проявляющиеся в различных видах дисграфии.

Таким образом, письмо – это способ перекодирования устного языка в письменный, то есть набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), именуемый правописанием или орфографией. Письмо под диктовку начинается с переработки слухоречевой информации, списывание – с переработки зрительной информации. В функциональную систему письма входят следующие структурные компоненты: программирование, регуляция и контроль; серийная организация движений; переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации, избирательная активация. На начальных этапах обучения практически все перечисленные

звенья функциональной системы письма реализуются полностью осознанно. В дальнейшем отдельные звенья автоматизируются.

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

Нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности. Как правило, речевые нарушения обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать влияние на психическое развитие человека.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие).

В качестве факторов, влияющих на возникновение ОНР, обычно указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова). В анамнезе подавляющего большинства детей с нарушениями письма обнаруживаются заболевания матери во время беременности, инфекции, интоксикации, токсикозы беременности, различная акушерская патология, родовые травмы, тяжелые заболевания или травмы в первые годы жизни. Причем характер вредности вряд ли сказывается на симптоматике и выраженности нарушения. Более важным является время воздействия повреждающего фактора. А. Н. Корнев считает, что в этиологии ОНР «более важная роль принадлежит сравнительно поздно

воздействующим патогенным факторам (интра- и постнатального периода)».

По данным А. Н. Корнева, определенное место в этиологии нарушений речи принадлежит эндогенным факторам, в частности, наследственной предрасположенности. У 60% детей с нарушениями речи наследственность отягощена различными пограничными психическими расстройствами, речевыми нарушениями. Подтверждают значимость генетических факторов в возникновении нарушений речи исследования на близнецах.

И. Н. Садовникова указывает на значимость социальных причин появления нарушений речи. Так, отсутствие положительной мотивации обучения, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, педагогическая запущенность могут привести к трудностям усвоения устной и письменной речи. В ряде случаев появление нарушений речи, в том числе письма, обусловлено несоответствием возрастных особенностей ребенка и школьных требований при овладении грамотой в странах с трудной для усвоения письменностью.

А. Н. Корнев считает, что общее недоразвитие речи у детей, как правило, является следствием взаимодействия целого комплекса этиологических факторов, среди которых он выделяет: а) конституциональные предпосылки; б) экзогенные вредности и в) условия обучения и особенности письменности того или иного языка. Любая из возможных внешних (экзогенных) причин вызывает патологические изменения только при наличии определенных внутренних условий (например, наследственной предрасположенности) и соответствующих социальных предпосылок (например, высокого уровня предъявляемых индивиду требований).

Е. М. Мастюкова отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи присутствуют различного рода неврологические синдромы, которые

неблагоприятно сказываются на речевой деятельности. Они вызваны факторами, которые оказали влияние на развитие ребенка в пренатальный, натальный и постнатальный период развития. Это такие факторы, как болезни матери во время беременности, тяжелые роды, заболевания ребенка в период младенчества и раннего возраста [30].

Р. Е. Левина в общем недоразвитии речи выделяет три уровня, причем третий уровень характеризуется как развернутая обиходная речь, не имеющая грубых нарушений в фонетической и лексико-грамматической стороне. Понимание обращенной речи близко к норме. Дети говорят развернутыми фразами, способны поддержать беседу, дать ответы на вопросы, составить предложения по теме, по картинке. Однако присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [24].

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат и соноров), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Улучшаются произносительные возможности ребенка (можно выделить

правильно и неправильно произносимые звуки, характер их нарушения), воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ. Однако тщательное изучение состояния всех сторон речи позволяет выявить выраженную картину недоразвития каждого из компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики.

В устном речевом общении дети стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники [46].

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки не носят постоянного характера: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо. Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов, неточное

понимание и употребление ряда слов. Среди лексических ошибок выделяются следующие:

- а) замена названия части предмета названием целого предмета;
- б.) подмена названий профессий названиями действия;
- в) замена видовых понятий родовыми и наоборот;
- г) взаимозамещение признаков [21].

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Большое число ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями.

Таким образом, речь детей с ОНР третьего уровня характеризуется следующими особенностями:

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

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

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

- нарушение грамматической стороны речи – отклонения в морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксисе, неправильное употребление предлогов, предложно-падежных конструкций,

нарушение согласования слов в числе, роде, падеже, несформированность навыков словообразования; трудности в построении сложных предложений;

– нарушение связной речи – отсутствие последовательности, четкости в изложении, пропуск существенных деталей, нарушение причинно-следственных связей, отклонения как в монологической, так и диалогической речи [27].

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

Восприятие детей с общим недоразвитием речи III уровня отличается недостаточной сформированностью неречевого и речевого слуха, зрительных функций. Зрительное восприятие детей с ОНР отличается нарушением зрительного гнозиса – узнавания сложных и зашумленных изображений, зрительно-пространственной ориентировки, трехмерных объектов. В слуховом восприятии наблюдается недостаточный уровень слуховых функций как на уровне неречевого, так и речевого слуха и способностей к переработке слуховой информации. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушение фонематического восприятия [31].

Внимание детей с ОНР III уровня, по данным ученых (Т. В. Ахутина, Т.А. Фотекова), характеризуется наличием малого объема внимания, недостаточной устойчивостью, низким уровнем распределения и концентрации. Это вызывает трудности сосредоточения детей на учебном материале, отвлекаемость, что снижает эффективность обучения. Нарушение внимания вызывает трудности учебной и познавательной деятельности – нарушение самоконтроля, снижение работоспособности, рассеянность, отвлекаемость. Чаще всего недостаточность произвольного внимания детей с ОНР проявляется при выполнении упражнений, связанных с умственной деятельностью, в процессе выполнения заданий, требующих усидчивости, сосредоточения [3].

Память детей с ОНР III уровня, по мнению ряда авторов (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина), также отличается своеобразием. У детей наиболее сохранной является смысловая, зрительная память. Больше всего страдает логическая, вербальная, слуховая память, основанная на речи. Дети часто забывают сложные инструкции, для них трудность вызывает большой объем информации без опоры на наглядность. Несформированность всех видов памяти затрудняет процесс запоминания информации, снижения успеваемости. Детям требуется дополнительная помощь, повтор инструкции, опора на зрительные образы.

Мышление детей с ОНР III уровня отличается своеобразием в развитии анализа и синтеза, сравнения и обобщения, то есть операций словесно-логического мышления. Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова отмечают, что по уровню сформированности логических операций мышления дети с ОНР отстают от сверстников с нормальным речевым развитием. У детей наблюдаются трудности в анализе, синтезе, сравнении, обобщении, классификации. Наибольшие трудности проявляются в переработке устной, словесной информации, лучше – наглядно-образной и наглядно-действенной. Деятельность детей при решении познавательных задач отличается нарушением плановости, последовательности. Сниженной является познавательная активность [8].

Воображение детей с общим недоразвитием речи снижено по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В целом воображение детей не отличается по показателям, но при этом используемые образы более схематичные, не детализированные. Вследствие ограниченности словарного запаса и представлений об окружающей действительности показатели воображения детей с общим недоразвитием речи ниже. Дети используют только те категории тем и объектом, с которыми они встречаются в обиходе. Редко используются категории, которые являются абстрактными, обобщенными.

Двигательная сфера детей с общим недоразвитием речи включает такие особенности, как соматическая ослабленность, недостаточный уровень развития общей и мелкой моторики – ловкости движений, координированности, быстроты, переключаемости движений, четкости выполнения. Также могут проявляться нарушения артикуляционной моторики, что приводит к недостаткам звукопроизношения и просодики.

Коммуникативная сфера больше всего связана с особенностями речи детей. Личностные особенности детей с особенностями речевого развития характеризуются впечатлительностью, ранимостью, стремлением соответствовать определенным нормам общения. У детей с ОНР недостаточно сформированы коммуникативные умения и навыки вследствие ограниченности словаря и нарушений грамматической стороны речи, связности высказывания, умений вести диалог [6].

Несформированность коммуникативной сферы отражается на формировании качеств личности детей с ОНР, что ведет к замкнутости, закрытости, сниженной самооценке, ранимости, нерешительности. Недостаточность вербальных средств коммуникативной деятельности лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании различных видов деятельности, в том числе игры, учения, общения, взаимодействия.

Эмоционально-волевая сфера детей с общим недоразвитием речи отличается эмоциональной нестабильностью, наличием тревожности, страхов, переживаний своего речевого дефекта. У детей могут быть трудности в выражении своих эмоций, неустойчивость настроения, что необходимо учитывать в процессе коррекционной работы. Вследствие недостаточности внимания, самоконтроля у детей наблюдаются трудности волевой регуляции поведения.

Мотивационная сфера детей с ОНР отличается недостаточной сформированностью познавательного интереса, незрелостью внутренних

мотивов учения, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к различным видам деятельности. Деятельность детей мотивируется нестойкими, слабо выраженными внешними мотивами. При правильной организации образовательного процесса у детей формируется мотивационная структура, положительное отношение к школе и обучению, что повышает эффективность коррекционного воздействия.

У детей выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере, которые вызывают быструю утомляемость в процессе обучения. При организации работы с детьми с ОНР необходимо учитывать произвольность познавательных процессов, недостаточную мотивацию и волевую регуляцию поведения, неустойчивость эмоционального состояния, повышенную утомляемость. Все эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-образовательного процесса, в том числе в работе по коррекции нарушений письма.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации, что отражается на состоянии письма.

### 1.3 Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Своеобразие письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) рассматривают Л. С. Волкова, Л. Н. Ефименкова, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. В. Ястребова и другие.

Особенности устной речи, а также характеристики неречевых процессов и функций у детей с общим недоразвитием речи свидетельствуют о недостаточности психологической базы, обеспечивающей процесс письменной речи, и обуславливают сложные и стойкие нарушения письма [16].

Р. Е. Левина отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются следующие особенности в овладении письмом:

- дисграфия у детей – это специфические затруднения в овладении навыками письменной речи, которые чаще всего сопутствуют недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, тугоухости, но могут возникать и проявляться самостоятельно;

- все нарушенные компоненты устной речи находят свое отражение в специфических недостатках письма;

- в силу аномальных условий развития речи (позднее возникновение, ограниченность словарного запаса, неточное употребление грамматических форм, ограниченный уровень фонематического восприятия) у детей с общим недоразвитием речи не возникает готовности к достаточно полному овладению звуковым и морфологическим анализом слова и правилами правописания [20].

Степень выраженности нарушения письма находится в зависимости от уровня речевого недоразвития. Самые грубые нарушения письма и чтения сопутствуют II и III уровню речевого недоразвития (Р. Е. Левина).

В научной литературе существуют различные подходы к классификации дисграфии, наиболее распространены среди них классификации О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева, Р.И. Лалаевой. О.А. Токарева выделяет три основных вида дисграфии, в основе которых лежит нарушение той или иной системы – звуковой, зрительной, двигательной. В соответствии с этим дисграфия подразделяется на:

- акустическую,
- оптическую,
- моторную [52].

Следующая классификация, которая является наиболее научно обоснованной и общепризнанной, является классификация Р.И. Левиной. В основе выделения видов дисграфии лежит несформированность определенных операций. Согласно этому выделяются четыре вида дисграфии:

- акустическая дисграфия, или дисграфия вследствие нарушения распознавания фонем, нарушения фонематической дифференциации звуков речи;
- артикуляторно-акустическая дисграфия, которая формируется в результате нарушения устной речи ребенка как в плане распознавания фонем, так и их воспроизводства посредством работы органов артикуляционного аппарата;
- дисграфия на основе нарушения фонематического анализа и синтеза, при которой в письме нарушается порядок звуков, их последовательность, количество, место в слове;
- аграмматическая дисграфия, вызванная несформированностью грамматической стороны речи на всех уровнях – морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксиса [27].

Акустическая дисграфия, или дисграфия вследствие нарушения распознавания фонем, нарушения фонематической дифференциации звуков речи, проявляется в следующих ошибках на письме:

- замена букв, соответствующих акустически близким звукам (шипящие и свистящие, глухие и звонкие и т.д.);
- неправильное обозначение мягкости согласного звука на письме (нарушение дифференциации твердых и мягких звуков);
- замена гласных звуков не только в безударном, но и в ударном положении в слове.

Артикуляторно-акустическая дисграфия формируется в результате нарушения устной речи ребенка как в плане распознавания фонем, так и их воспроизводства посредством работы органов артикуляционного аппарата. Данный вид дисграфии имеет общие черты с дисграфией, выделенной М.Е. Хватцевым (дисграфия на основе нарушения устной речи). В основе данного вида дисграфии лежат следующие специфические ошибки письма:

- написание букв ребенком так, как он их слышит;
- замена, пропуск тех звуков в слове, которые нарушены и в устной речи;
- закрепление замены букв на письме и после преодоления нарушений устной речи [58].

Дисграфия на основе нарушения фонематического анализа и синтеза включает ошибки, которые основаны на несформированности навыков слогового и звукового анализа и синтеза. Это проявляется на письме следующим образом:

- искажение звукобуквенной структуры слова;
- пропуск согласных звуков при их стечении;
- пропуск гласных звуков, пропуск слогов;
- перестановка букв, слогов;
- добавление лишних букв, слогов.

Аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью грамматической стороны речи на всех уровнях – морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксиса. Наиболее полную характеристику данного вида дисграфии дали в своих работах Р.И. Лалаева и Р.Е. Левина. Ошибки при данном виде дисграфии проявляются следующим образом:

- на уровне слова – в искажении морфологической структуры слова (замена, пропуск, добавление приставок, суффиксов);
- на уровне словосочетания – в изменении падежных окончаний, в нарушении согласования слов, употребления предлогов;
- на уровне предложения – в нарушении порядка слов в предложении, трудностях построения сложных предложений, пропусках слов, нарушении последовательности слов [27].

В отдельный вид дисграфии следует выделить оптическую дисграфию, которая формируется вследствие недоразвития зрительных функций, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Ошибки при данном виде дисграфии:

- замена графически сходных букв;
- неправильное написание элементов [46].

У ребенка могут быть выявлены элементы различных видов дисграфии, в этом случае говорят о смешанной дисграфии.

Смешанный вид дисграфии – это сложное нарушение письменной речи. Ошибки, связанные с нарушением формирования психических функций, которые принимают участие в процессе письма. Например, способность различать фонемы на слух и при произношении, способность анализировать предложение на слова, способность понимать лексическо-грамматический строй речи. При дисграфии ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции. Обычные орфографические ошибки наблюдаются только в слабой позиции [8].

Заключение о наличии у младшего школьника дисграфии делается на основании нескольких критериев.

Первым критерием является обнаружение в письменных работах ребенка ошибок, связанных преимущественно с несоблюдением фонетического принципа письма: звуковой состав слова отражается не полностью или искажается. Такие ошибки принято называть специфическими.

Вторым критерием диагностики дисграфии следует считать частотность специфических ошибок. Поскольку овладение фонетическим принципом письма является одной из задач начального обучения, вполне естественно, что практически все младшие школьники допускают при написании искажения звукового состава слова. Однако обычно таких ошибок немного.

А. Н. Корневым указывается, что у детей со специфическими нарушениями письма, обучающихся в общеобразовательной школе, около 6-8 ошибок в одной работе. При этом количество дисграфических ошибок при различных видах письма (списывание и диктант) неодинаково. Обычно дети допускают при списывании меньше ошибок. Это связано с различиями в психологическом содержании процессов письма под диктовку и списывания.

Третьим важным критерием диагностики специфических нарушений письма является стойкость ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени. Кроме того, заключение о дисграфии может быть сделано только при условии регулярного школьного обучения в течение длительного времени. Говорить о нарушении письма у первоклассника и тем более у дошкольника преждевременно. В этих случаях можно выявить предрасположенность к нарушениям письма.

Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, О.А. Токаревой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и многими другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Большинство авторов объединяет ошибки по предполагаемому механизму их возникновения.

Рассмотрим группы специфических ошибок, которые описывает большинство исследователей.

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки.

К этой группе относят такие ошибки:

– смещения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки: собака – «сопака», долго – «долко» (И. Н. Садовникова);

– смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] – [ш], [з] – [ж], [с'] – [ш']: шишки – «шиски», щенок – «сенок» (Р. Е. Левина);

– смещения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты: [ч] – [ц], [ч] – [ш], [ч] – [т'], [ц] – [с], [ц] – [т], [ц] – [т']. Например, цветы – «светы», чертит – «черчит» (И. Н. Садовникова);

– смещения букв, обозначающих звуки [р] – [л]: рубашка – «лубашка», лодка – «родка» (А .В. Ястребова);

– смещения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] – [о], [о] – [у]. Поскольку эти гласные звуки могут обозначаться буквами как первого ряда (а, о, у), так и второго ряда (ё, ю), то в письме наблюдаются смещения букв а-о, о-у, ё-ю. Например, часто – «чосто» (А. Н. Корнев), туча – «точа» (Р. И. Лалаева), клюква – «клёква» (И. Н. Садовникова).

2. Смещения по акустико-артикуляционному сходству.

Это нарушения обозначения мягкости согласных на письме. В русском письме существует два способа обозначения мягкости согласного

звука: при помощи мягкого знака или гласной буквы второго ряда. Ошибки носят однонаправленный характер: после мягкого согласного ученики пропускают мягкий знак или вместо гласной второго ряда пишут соответствующую ей гласную первого ряда (чаще всего я – а, ю – у, ё – о). Такой однонаправленный характер ошибок показан Г. М. Сумченко и свидетельствует о том, что дети просто не усваивают способы обозначения мягкости согласных в русском письме, поскольку они являются скорее исключением из общего характера звуко-буквенных отношений. И. Н. Садовникова вообще не считает нарушения обозначения мягкости согласных звуков стойкими ошибками и поэтому не относит их к дисграфическим. Примеры таких ошибок: любит – «лубит», письмо – «писмо» (Р. И. Лалаева).

### 3. Пропуски букв и слогов.

К данным ошибкам относятся:

– пропуски букв, обозначающих гласные звуки: огороде – «огорде», молодой – «малдой» (Р. Е. Левина), кисель – «кисл» (А. В. Ястребова);

– пропуски букв, обозначающих согласные звуки: дыню – «дыню» (Р. Е. Левина), страна – «стана» (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова).

Исследователи указывают на то, что школьники чаще допускают пропуски согласных при их стечениях;

– пропуски слогов: электровозы – «электрозы» (О. А. Токарева, 1971), колокольчики – «калкочи» (И. Н. Садовникова).

И. Н. Садовникова отмечает, что пропуску буквы или слога могут способствовать некоторые позиционные условия: встреча двух одноименных букв на стыке слов («стал лакать», «живут дружно»); соседство слогов, включающих две одинаковые буквы – «настала», «сидит».

### 4. Перестановки букв и слогов в слове.

Примеры ошибок:

– обратный порядок букв: Москва – «маскав», ковром – «корвом» (Р. Е. Левина), все – «све» (Л. Ф. Спирова), клубок – «кулбок» (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова). Такие ошибки являются реверсиями – изменением направления воспроизведения слова;

– перестановки, при которых точный обратный порядок букв не соблюдается: поклажей – «плакажей» (Р. Е. Левина), тропа – «прота» (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова).

#### 5. Вставки букв.

Примеры ошибок: девочка – «девочика», дружно – «дуружно», гуляем – «гуляем» (И. Н. Садовникова), «тасакали» – таскали (Р. Е. Левина).

#### 6. Персеверации букв и слогов.

Под персеверациями понимают такое написание, когда ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную букву или слог. Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова относят к ним ошибки типа: магазин – «магазим», за машиной – «за зашиной», спускались – «спуспуклись», горка – «гогка». Такие ошибки являются результатом механического закрепления графо-моторных навыков, к которому приводят первоклассников письменные упражнения в прописях, если предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: Аа, Вв, Сс, Чч.

#### 7. Антиципации букв и слогов.

Под антиципацией понимается такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом: на деревьях – «на девевьях», под крышей – «дод крышей» (И. Н. Садовникова).

#### 8. Смещения графически сходных букв.

К этой группе ошибок относятся смещения букв, сходных по внешнему виду и написанию: рукописные варианты букв и-у, т-п, б-д, х-ж, л-м и т.д. О. А. Токарева и М. С. Хватцев называют эти смещения оптическими, а Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Е. Ф. Собонович –

графическими. Наиболее точное обозначение данных ошибок имеется у Р. И. Лалаевой – смешения графически сходных букв. Этот термин отражает одновременно сходство и конфигурации, и способа написания букв.

Примеры смешений графически сходных букв: золотился – «золопился», брат – «драт» (А. В. Ястребова), мохнатые – «можнатые», муха – «миха» (И. Н. Садовникова). Чаще всего обучающиеся 2-4-х классов смешивают буквы т-п, б-д, и-у, х-ж.

#### 9. Зеркальное написание букв.

Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако для обозначения звука используется несуществующий знак. Тенденция к зеркальности наблюдается в основном при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё.

#### 10. Нарушения обозначения границ предложения.

К данным ошибкам относятся отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения: «гуси вышли изадвора» (И. Н. Садовникова). Такие ошибки в школьной практике считаются пунктуационными, учителя начальных классов обычно не относят их к «логопедическим» ошибкам. Однако они могут иметь механизмы, сходные с искажениями звукового состава слова. К этой же группе следует относить неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения.

#### 11. Нарушения обозначения границ слов.

Это слитное написание нескольких слов в предложении или раздельное написание частей слова. Наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием предлогов и приставок: наступила – «на ступила», в доме – «вдоме» (Р. И. Лалаева). Реже можно обнаружить слитное написание двух знаменательных слов или разрыв слова не на стыке морфем: светит луна – «светитлуна», брат – «б рат» (И. Н. Садовникова).

По наблюдениям И. В. Прищеповой, у детей с ОНР имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Как правило, у детей наряду с пропусками, смешениями, персеверациями букв и другими специфическими ошибками имеется не меньшее количество «ошибок на правило». О дизорфографии говорят при наличии в письме ребенка частотных, стойких орфографических ошибок, связанных в основном с нарушением реализации морфологического и традиционного принципов письма.

Таким образом, у младших школьников с ОНР нарушения письма выражаются в наличии специфических ошибок, свидетельствующих о дисграфии. Под дисграфией понимается нарушение письменной речи, которое включает различные специфические ошибки письма. Виды дисграфии классифицируются на основе различных критериев, с учетом нарушенных психических функций, анализаторов, операций письма. Ошибки выражаются в пропуске букв, слогов, добавлении лишних букв, слогов, слитном или раздельном написании и других.

#### 1.4 Специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) осуществляется на логопедических занятиях (фронтальных, индивидуальных). Работа охватывает следующие направления: развитие и коррекция речевых функций, развитие и коррекция неречевых процессов, задействованных в процессе письма (зрительные, пространственные, слуховые функции, познавательные процессы – внимание, память, мышление), развитие и коррекция серийной организации движений,

развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности.

Развитие и коррекция речевых функций включает формирование фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, словарного запаса, грамматического строя речи.

Развитие фонематического восприятия у школьников предполагает, прежде всего, дифференциацию звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Логопедическая работа по дифференциации оппозиционных согласных и некоторых гласных звуков строится с учетом ошибок, которые допускают в письме и чтении учащиеся, посещающие групповые занятия (Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко).

Дифференциация конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа, традиционно выделяемых в методике логопедической работы в школе (Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Г. Г. Мисаренко, И. Н. Садовникова):

- уточнение артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары;
- дифференциация звуков.

На первом этапе с опорой на зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие уточняется артикуляторный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Отдельный урок посвящается каждому из смешиваемых звуков. Уже на начальном этапе каждый из звуков соотносится с соответствующей буквой, проводятся как устные, так и письменные упражнения. Объем письменной работы зависит от класса и должен соответствовать программным требованиям.

Работа над звуком на уроке начинается с уточнения признаков изолированного звука. Учащиеся, пользуясь индивидуальными зеркалами, рассматривают движения артикуляционных органов при произнесении звука, определяют наличие и характер преграды для воздушной струи.

Опора на зрительный анализатор осуществляется также и при рассматривании беззвучной артикуляции, использовании схем.

Кроме опоры на зрительный анализатор, возможно уточнение признаков звука с использованием кинестетического контроля. В работе над определением глухости/звонкости звука применяется следующий прием: ребенок располагает руку на передней поверхности шеи, на голосовых связках и пытается почувствовать вибрацию, дрожание связок, определить, «звенит» звук или нет, звонкий он или глухой. Когда пройден один из парных по глухости/звонкости звуков (как правило, начинают с глухого звука), возможен и такой прием: ребенок закрывает уши руками и произносит звук, определяя «звенит» звук или нет.

При помощи логопеда дети формулируют категориальные признаки звука: гласный/согласный, твердый/мягкий, звонкий/глухой, парный/непарный, свистящий/шипящий. Уточнение акустических и артикуляционных признаков целесообразно начинать с глухих согласных, так как они обладают, по данным Л. А. Чистович, более четким акустическим эффектом. При дифференциации парных глухих и звонких согласных следует начинать работу с щелевых звуков (ш-ж, с-з, ф-в), поскольку возможность длительного произнесения этих согласных облегчает ребенку на первоначальном этапе возможность выделения их признаков. Кроме того, само различие оппозиции глухость-звонкость удобно начинать именно с пары [ш]-[ж], поскольку эти звуки не имеют мягких пар и работа не осложняется необходимостью обсуждать с детьми еще и оппозицию твердость-мягкость.

После того как определены основные признаки звука, на уроке проводятся устные и письменные упражнения, которые предполагают постепенное усложнение речевого материала в последовательности: выделение звука на фоне других звуков; в слого; в слове (определение наличия и места звука в слове); в предложении, тексте.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в артикуляционном и слуховом плане. Если в письме ребенка наблюдаются смешения [с]-[ш], то после уроков «Буква с, звук [с]» и «Буква ш, звук [ш]» на втором этапе проводится урок (или несколько уроков) по теме «Звуки [с] – [ш]». Дифференциация звуков на уроке осуществляется в той же последовательности, что и работа над каждым звуком – от простого к сложному: от различения изолированных звуков к различению звуков в слогах, словах, предложениях.

Развитие речевых функций как направление коррекции дисграфии, кроме работы над фонематическим восприятием, включает развитие языкового анализа и синтеза, словарного запаса и грамматического строя речи, слухоречевой памяти.

Развитие навыков языкового анализа и синтеза предполагает постепенный переход от анализа и синтеза крупных языковых единиц к более мелким и состоит из нескольких этапов: анализ и синтез текста, анализ и синтез предложения, слоговой анализ и синтез, и наконец – звуковой. Занятия последовательно включают темы: «Речь», «Предложение», «Предложение и слово», «Слог, ударение», «Звуки речи», «Гласные и согласные звуки».

В ходе логопедической работы по преодолению нарушений письма обязательно уделяется внимание развитию словарного запаса детей. Работа над лексикой учащихся предполагает расширение и активизацию словаря, уточнение значений слов, закрепление семантических связей между словами, совершенствование процесса поиска слов.

Развитие грамматического строя речи является важной составляющей логопедической работы в школе. На начальных этапах основной задачей является устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения у школьников, развитие навыков согласования слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить

предложения различной структуры. Изучение морфологии предполагает формирование знаний о грамматическом значении слова, грамматических категориях различных частей речи; изучение синтаксиса – знаний о синтаксической роли в предложении различных частей речи.

Логопедическая работа включает развитие неречевых процессов, которые участвуют в процессе письма.

Во-первых, развитие зрительных функций: зрительного восприятия и представлений, зрительного внимания и памяти. Это способствует преодолению ошибок, связанных со смешением оптически сходных букв. Школьникам предлагаются для опознавания черно-белые, контурные, схематические изображения предметов, и производится сравнение их с реальными изображениями. Также предлагаются задания на перцептивное моделирование – воссоздание целостного образа из частей. Эффективным является задание на опознавание «зашумленных» изображений. «Зашумление» состоит в перечеркивании изображений, наложении контурных изображений друг на друга, расположении изображений на сложном, конкурирующем фоне. Эти задания развивают как зрительный гнозис, так и зрительное внимание, помехоустойчивость зрительного восприятия.

Во-вторых, развитие зрительно-пространственных функций. Как указывают Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, в процессе логопедической работы необходимо учитывать закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Учет этих закономерностей позволяет выделить следующие этапы развития зрительно-пространственных функций у детей с ОНР: уточнение представлений детей о схеме собственного тела, развитие ориентировки в окружающем пространстве, развитие ориентировки на плоскости листа, развитие квазипространственных функций (понимание и употребление предложных

конструкций с пространственным значением, некоторых логико-грамматических конструкций).

В-третьих, развитие зрительно-моторной координации. Развитие зрительно-моторных координаций обусловлено необходимостью выработки координации развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с двигательными функциями. Эта часть коррекционной работы предусматривает развитие комплекса графомоторных навыков. Формирование зрительно-моторных координаций включает несколько этапов.

1) Выработка совместных движений взора и руки в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Упражнения, применяемые на данном этапе работы, подробно описаны О. Б. Иншаковой, Н. Л. Немцовой.

2) Формирование умения «удерживать» строку при письме. Школьники должны научиться не только ориентироваться на строке (различать верхнюю и нижнюю линии строки, пространство над и под строкой), но и осуществлять графические движения в границах строки.

3) Формирование устойчивого стереотипа написания буквы. Большинство элементов рукописных букв русского алфавита пишутся в направлении сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Для правильного написания букв необходимо совмещение движений руки и взора в этих направлениях.

Целью коррекционной работы по преодолению дисграфии, обусловленных регуляторными трудностями, является развитие и коррекция у учащихся функций программирования, регуляции и контроля деятельности. Регуляторные трудности школьников выражаются, во-первых, в нарушениях серийной организации движений (как на мануальном, так и на артикуляционном уровнях), а во-вторых, в более общих

нарушениях программирования, регуляции и контроля деятельности.

Поэтому основными задачами коррекционной работы являются:

- развитие и коррекция серийной организации движений;
- развитие и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

В соответствии с первой задачей коррекционная работа направляется на выработку у детей способности программировать и выполнять серии плавно сменяющихся движений руки, необходимых для письма. Приемы коррекционной работы по формированию серийной организации движений предложены М. Г. Храковской. Они включают графические упражнения, нацеленные на тренировку регуляции направления, амплитуды и переключения движений руки. Учащиеся пишут по образцу серии элементов букв (орнаменты). Все упражнения выполняются на строке в соответствии с определенным ритмом. Ритм задается: а) речевым сопровождением – синхронным счетом в такт каждому графическому элементу или оречевлением направления движения; б) зрительным восприятием образца копирования.

В соответствии со второй задачей коррекционная работа направлена на развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности. По мнению Т. В. Ахутиной, коррекционная работа должна строиться таким образом, чтобы «программа действия, которой вначале владеет взрослый, стала внутренним достоянием ребенка». Методологической основой такого коррекционного обучения являются положения Л. С. Выготского об интериоризации психических функций и теория о поэтапном формировании умственных действий П. Я. Гальперина. На основании этих научных разработок Н. М. Пылаевой и Т. В. Ахутиной предложены основные этапы преодоления регуляторных нарушений у детей:

1. Совместное пошаговое выполнение действия по речевой инструкции взрослого. На этом этапе программирование и контроль обеспечиваются педагогом.

2. Совместное пошаговое выполнение действия по наглядной программе. На этом этапе программирование и контроль разделяются между взрослым и ребенком. Педагог организует следование программе и контрольные действия ученика – сличение результата с программой.

3. Совместное выполнение действия по наглядной программе с переходом от пошаговой к более свернутым формам реализации программы. На этом этапе роль учителя в программировании и контроле сокращается.

4. Самостоятельное выполнение действия по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях. Ребенок самостоятельно выполняет и контролирует свои действия. Взрослый следит, обращается ли ребенок при затруднениях к наглядной программе, и по мере надобности напоминает об этом.

5. Самостоятельное выполнение действия по внутренней программе или перенос ее на новый материал. Возможность переноса контролируется взрослым.

Следующее направление логопедической работы – это коррекция дизорфографии (формирование орфографического навыка).

Методические разработки по преодолению дизорфографии предлагают Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова, Г. Г. Мисаренко, О. В. Елецкая и другие авторы.

В коррекции дизорфографии можно выделить две основные составляющие. С одной стороны, это направления, связанные с развитием предпосылок орфографического письма – речевых и зрительно-пространственных функций, произвольной регуляции и т.д. С другой

стороны – методические разработки по формированию орфографического навыка у детей с трудностями в обучении различного генеза.

Таким образом, специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) заключается в том, что процесс ведется комплексно, охватывает коррекцию не только речевых, но и неречевых процессов, которые задействованы в ходе письма. В соответствии с каждым направлением подбираются игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию речевых и неречевых функций.

#### Выводы по главе 1

Понятие «письмо» рассматривается как способ перекодирования устного языка в письменный, набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку). Письмо под диктовку начинается с переработки слухоречевой информации, списывание – с переработки зрительной информации. В функциональную систему письма входят: программирование, регуляция и контроль; серийная организация движений; переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации, избирательная активация. В младшем школьном возрасте ребенок осваивает письменную речь на основе того речевого фундамента, который был заложен на предыдущих этапах.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) рассматривается причины речевых нарушений, вторичные дефекты в когнитивных процессах и личностной сфере, особенности обучения. Общее недоразвитие речи – это речевое нарушение, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной

речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, общей и мелкой моторики, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности.

Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) обусловлены недостаточной сформированности речевых и неречевых процессов. У младших школьников с ОНР нарушения письма выражаются в наличии специфических ошибок, свидетельствующих о дисграфии. Под дисграфией понимается нарушение письменной речи, которое включает различные специфические ошибки письма. Виды дисграфии классифицируются на основе различных критериев, с учетом нарушенных психических функций, анализаторов, операций письма. Ошибки выражаются в пропуске букв, слогов, добавлении лишних букв, слогов, слитном или отдельном написании и других.

Специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) заключается в том, что процесс ведется комплексно, охватывает коррекцию не только речевых, но и неречевых процессов, которые задействованы в ходе письма. В соответствии с каждым направлением подбираются игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию речевых и неречевых функций.

Таким образом, проведенный теоретический анализ по проблеме исследования, позволит нам определить содержание экспериментальной работы.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)**

2.1 Методика обследования письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска. Было проведено обследование состояния письма у 10 учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи (III уровень).

Мы провели обследование состояния письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для обследования письма был проведен анализ методики И.Н. Садовниковой для обследования навыков письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для обследования навыков письма учащимися И.Н. Садовникова предлагает следующие виды работ:

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк.
2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, березка, лесенка, ученик, трещина, веселье.
3. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, береза, ступенечка, больной, убежать.
4. Записать предложение после однократного прослушивания: «У ёлки пушистый зайчик».

5. Списать печатный текст.
6. Списать рукописный текст.
7. Написать диктант.

В текстах младших школьников необходимо фиксировать специфические ошибки:

1. Ошибки на уровне слова.
2. Ошибки на уровне словосочетания.
3. Ошибки на уровне предложений.

При анализе выполненных работ были проанализированы следующие группы ошибок:

1. Ошибки звукового состава слова
  - Замены согласных
  - Замены гласных
  - Пропуски гласных
  - Пропуски согласных
  - Пропуски слогов и частей слова
  - Перестановки
  - Добавления
  - Раздельное написание частей слова
2. Лексико-грамматические ошибки
  - Нарушение согласования
  - Нарушение управления
  - Замена слов по звуковому сходству
  - Замена по семантическому сходству
  - Пропуски слов
  - Слитное написание слов
3. Графические ошибки
  - Замена букв по количеству элементов
  - Замена букв по пространственному расположению

- Зеркальное письмо букв
- Общее искажение букв
- 4. Ошибки на правила правописания
  - Правописание леи, или, ча, ща, чу, щу
  - Большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных
  - Правописание мягких согласных
  - Правописание безударной гласной в корне слова (двухсложные слова)
- 5. Ошибки на правила правописания, не пройденные в классе

Таким образом, для исследования состояния письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) использовалась методика, позволяющая выявить наличие специфических ошибок при выполнении письменных работ (списывание, диктант).

## 2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Обобщенные результаты диагностики состояния письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) представлены в таблице 1. По каждому заданию фиксировались письменные ошибки.

Таблица 1 – Состояние письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Список детей	Результаты выполнения заданий (количество ошибок)								
	списывание слов с рук. текста	списывание слов с печ. текста	запись букв стр.	запись букв проп.	за-пись сло-гов	за-пись слов	за-пись пред.	слух. диктант	под-пись к рис.
1	0	1	0	0	2	2	1	3	1
2	1	2	1	1	1	1	1	3	1
3	2	1	1	1	1	1	0	4	2

*Продолжение таблицы 1*

4	0	0	0	0	1	1	0	2	0
5	1	2	1	1	1	2	0	2	1
6	2	2	1	1	1	1	0	2	0
7	1	1	1	1	1	1	1	2	1
8	1	2	1	1	2	2	1	3	1
9	1	1	1	1	1	1	0	2	1
10	2	2	1	1	2	2	1	2	2
Всего ошибок	11	14	8	8	13	14	5	25	10

При списывании слов с рукописного текста были допущены графические ошибки – не дописывание элементов букв, и ошибки звукового состава слова – пропуск букв (например, «песц», «оснь» – нужно было, «песец», «осень»), а также отмечалось недописывание элементов букв.

При списывании слов с печатного текста общее количество ошибок увеличилось. Отмечались такие ошибки, как: не дописывание элементов букв, ошибки звукового состава слов – пропуск букв, и графические ошибки – зеркальное написание.

При записи под диктовку строчных и прописных букв соотношение ошибок было одинаковое. Все ошибки, отмечались в замене звонких согласных парными глухими и наоборот, обусловленных акустико-артикуляционным сходством букв (например, Б-П, Д-Т, В-Ф).

При записи слогов преобладают ошибки связанные заменой групп свистящих и шипящих звуков (например, «ша», «со», «асу» – нужно было, «са», «шо», «ашу»), и ошибки связанные заменой гласных звуков были также частыми (например, «зну», «щяц», «чит» – нужно было, «зню», «щац», «чит»). Все ошибки, обусловлены акустико-артикуляционным сходством звуков

При записи слов под диктовку часто отмечались пропуски гласных и согласных букв в словах, связанное с неточностью звукового состава слова

(например, «уица», «куги», «стаушка», «аст» – нужно было, «улица», «круги», «старушка», «аист»), также отмечалось графические ошибки – зеркальное написание букв.

При записи предложения, мы выявили минимальное число ошибок из всех заданий, они были связаны с нарушением порядка слов (например, «У ёлки зайчик пушистый» – надо было, «У ёлки пушистый зайчик»).

При выполнении слухового диктанта было допущено наибольшее количество ошибок. Отмечалось: искажение звукового состава слова – пропуск гласных и согласных букв в словах (например, «голдно», «комушку» – надо было, «голодно», «кормушку»), нарушение границ между словами – слияние нескольких слов в одно (например, «кладутвкормушку» – нужно было, «кладут в кормушку»), также отмечались: графические ошибки – зеркальное написание букв и не дописывание элементов, лексико-грамматические ошибки в виде пропуска слов (например, «они ищут пищу» – надо было, «они ищут себе пищу»), и ошибки, обусловлены акустико-артикуляционным сходством звуков – замена гласных звуков (например, «землу», «ищют», «птици» – надо было, «землю», «ищут», «птицы»), а также множественные орфографические ошибки.

При написании названий к картинкам основная часть детей справились с заданием, однако у шестерых детей возникли трудности со словом «топор», дети заменили его на слово «молоток», и отмечалось зеркальное написание букв. При подписи к сюжетной картинке (предложение), отмечался нарушенный порядок слов, а также пропуск согласных и гласных, обусловленные неточностью звукового анализа и синтеза.

Для того, чтобы определить, по какому заданию было допущено больше всего письменных ошибок, было подсчитано их общее количество. Наглядно результаты исследования по каждому заданию представлены на рисунке 1.

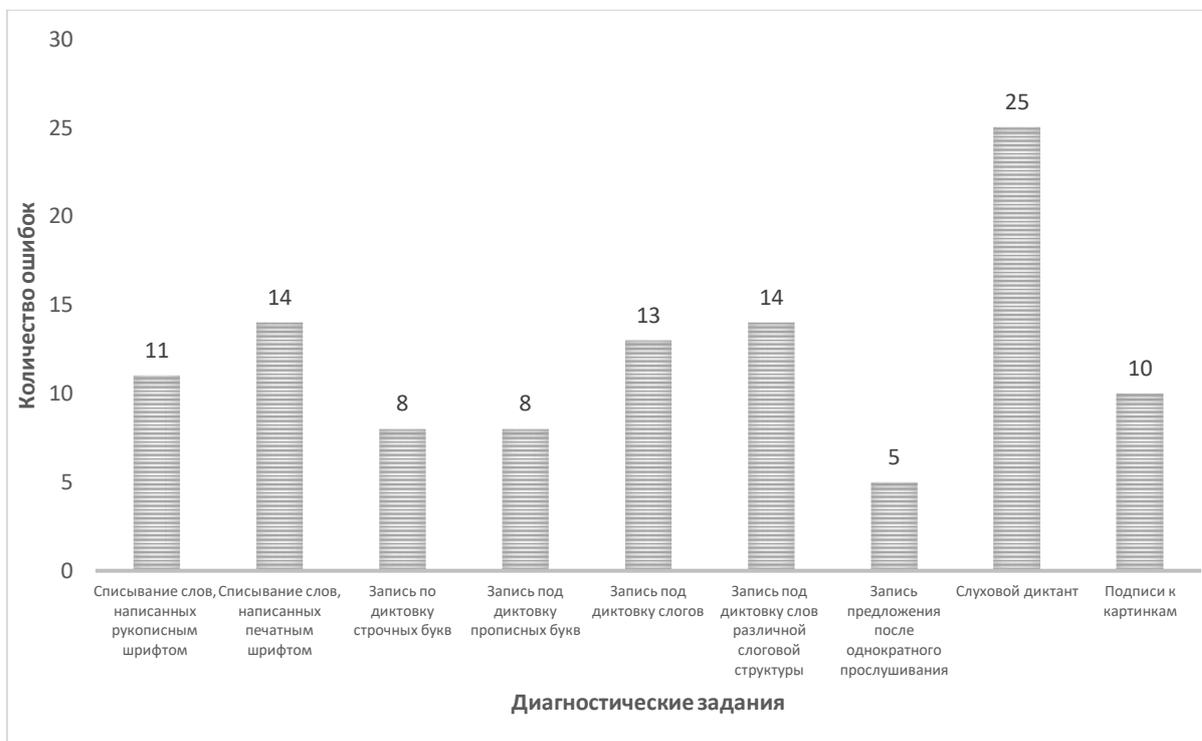


Рисунок 1 – Состояние письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Как видно из данных, представленных на рисунке 1, лучше всего младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня справились с заданием на списывание слов, написанных рукописным шрифтом, запись под диктовку букв, запись предложения после однократного прослушивания. Наибольшие затруднения вызвало задание на диктант – в нем выявлено наибольшее количество ошибок.

У большинства детей (8) – наличие множественных ошибок на уровне слова, словосочетания и предложения.

У двух детей, ошибки встречаются только на уровне словосочетания как следствие нарушения грамматического строя речи (ошибки при согласовании слов).

Качественный анализ результатов показал, что у детей наблюдаются ошибки на всех уровнях – на уровне слова, словосочетания и предложения. В письменных работах частыми являются дисграфические и орфографические ошибки. Среди дисграфических ошибок у младших

школьников чаще всего встречаются ошибки на уровне слова и словосочетания (ошибки языкового анализа и синтеза, ошибки на смешение букв).

Таким образом, по итогам обследования мы выявили значительное количество ошибок у младших школьников общим недоразвитием речи III уровня, особенно на уровне слова и словосочетания (пропуск букв, замена букв, смешение букв, неправильное употребление предлогов, окончаний), а также ошибки на уровне предложений (пропуск слов, нарушение границ между словами и другие). Для исправления ошибок нами подобран комплекс приемов по коррекции нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

2.3 Организация и содержание работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях

Для устранения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) были определены принципы и направления коррекционной работы.

При составлении комплекса учитывались следующие принципы:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма нарушения).

2. Принцип учета зоны «ближайшего развития». Коррекционная работа по исправлению нарушений письма должна протекать постепенно.

3. Принцип системного подхода. Работа включает коррекцию нарушений фонематического восприятия, анализа и синтеза и других компонентов речи. Только при учете системного развития речи возможно преодолеть нарушения письма.

4. Принцип деятельностного подхода. Коррекционная работа проводится в учебном виде деятельности.

5. Принцип поэтапности и доступного уровня сложности. Усложненные условия обучения могут привести к снижению мотивации к знаниям, снижению работоспособности, утомлению детей. В то же время излишнее упрощение процесса обучения приводит к потере его развивающего влияния. Реализация принципа от простого к сложному осуществляется путем постепенного увеличения объема и усложнения материала, предлагаемого к усвоению (И.Н. Садовникова).

Направления коррекционной работы:

1. Коррекция ошибок на уровне слова.
2. Коррекция ошибок на уровне словосочетания.
3. Коррекция ошибок на уровне предложения.

С учетом полученных результатов констатирующего эксперимента, на основе методических рекомендаций (Садовниковой И.Н., Иншаковой О.Б.) нами подобран комплекс приемов по коррекции нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Комплекс представлен в таблице 2.

Коррекционная работа проводилась по трем стадиям.

Первое направление – это работа над словом.

В рамках первого направления закреплялись представления детей о звуках, их характеристикам, буквах.

На каждом занятии использовались упражнения, направленные на формирование звукобуквенного анализа слов, составлялись схемы слова. Для профилактики оптической дисграфии использовались задания для дифференциации букв, имеющих оптические и кинетические сходства. Также велась работа над слогом – это слоговой анализ двусложных и трехсложных слов, дифференциация одно-, двух-, трехсложных слов, развитие слогового анализа и синтеза.

Второе направление – это работа над словосочетанием.

В рамках второго направления работа была направлена на формирование грамматической стороны речи, навыков словоизменения и согласования слов в словосочетании, умений использовать предлоги.

Проводилась работа по закреплению знаний о частях речи (слова-предметы, слова-признаки, слова-действия), формировались навыки анализа словосочетаний, согласования имен существительных с прилагательными в числе, роде, падеже, согласование глагола с существительным в числе, роде, времени, использование простых (к, на, из и других) и сложных (из-за, из-под и других) предлогов. Совместно с детьми проводился анализ словосочетаний, дети учились графически показывать связь слов в словосочетании, выделять окончание, задавать вопрос от главного к зависимому слову.

Основной задачей данного направления является восполнение пробелов в развитии лексического запаса и грамматического строя речи.

Восполнение пробелов в области лексических средств осуществляется параллельно с отработкой предложений различных синтаксических конструкций. В процессе логопедических занятий в плане устной речи постоянно осуществляется работа по овладению детьми моделями различных предложений.

На логопедических занятиях также проводилась работа по совершенствованию навыков письма.

Третье направление – это работа над предложением.

В рамках третьего направления, сначала с детьми мы уточнили, что понимается под предложением и текстом. Далее в процессе коррекционной работы мы учили младших школьников анализу и синтезу структуры предложения.

В процессе коррекционной работы использовались такие методы, как упражнение (многократное повторение практических и умственных

действий по заданию педагога), рассматривание рисунков, картинок, показ образца выполнения задания, беседа, объяснение.

Таблица 2 – Комплекс приёмов по коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

№	Направление работы	Название приёма	Цель
1	Коррекция ошибок на уровне слова	1. Определи количество звуков в слове. 2. Определи последовательность звуков в слове. 3. Предлагаем детям посмотреть на звуковую табличку и назвать те звуки, которые используются для смягчения согласных, а потом – такие, рядом с которыми согласный звучит как твердый звук. 4. Раздели слова на слоги при помощи слоговых схем. 5. Придумай слово на звук. 6. Придумай слог, в котором гласный звук на первом, втором, третьем месте; 7. Придумай слова, состоящего из четырех (трех, пяти и т.д.) звуков.	Развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза слов, слогов)
		1. Назови последний слог в словах. 2. Прочитай слова выделяя звуки (например, [В-Ф], [Т-Д], [Ш-Ж] и т.д.). 3. Найди и обведи буквы (например, Б, Д) на картинках. 4. Проговаривать, различая звуки. 5. «Подари подарки героям» (на дифференциацию звуков: шипящих и свистящих, мягких и твердых, гласных и согласных).	Уточнение и закрепление дифференциации смешиваемых звуков по акустико-артикуляционному сходству
		1. Найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом. 2. Определить буквы, расположенные неправильно. 3. Обвести контуры букв. 4. Добавить недостающий элемент. 5. Выделить буквы, наложенные друг на друга.	Развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса
		1. Собери слово (из букв, слогов) и запиши его. 2. Графический диктант. 3. «Лабиринт». 4. «Дополни картинку», в которой требуется добавить недостающие детали и рассказать, где они находятся. 5. «Назови предмет слева от себя».	Совершенствование моторных функций: улучшение зрительно-моторной координации и пространственно-временных представлений

Продолжение таблицы 2

2	Коррекция ошибок на уровне словосочетания	<p>1. Определи количество слов в словосочетании.</p> <p>2. Найди главное и зависимое слово.</p> <p>3. Сформулируй вопрос от главного к зависимому слову.</p> <p>4. Покажи графически связь слов в словосочетании.</p> <p>5. Выдели окончания.</p> <p>6. Придумай словосочетание из данных слов.</p>	<p>Развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза словосочетаний)</p>
		<p>1. Письмо различных слоговых таблиц, имеющих различные грамматические формы (сын, сына, к сыну, о сыне).</p> <p>2. «Нет чего? Много чего?».</p> <p>3. Допиши окончание имен прилагательных.</p> <p>4. Закончи предложения, используя прилагательные;</p> <p>5. Закончите предложения, изменяя по смыслу данное слово.</p> <p>6. «Скажи наоборот».</p> <p>7. Подбирать к глаголам (словам-действиям)-синонимам подходящие по смыслу существительные (сделать, приготовить, изготовить; уроки, обед, лекарство, прическу, модель само лета, игрушку).</p> <p>8. Подбирать к прилагательным-синонимам подходящие по смыслу имена существительные (мокрый, влажный, сырой; снег, дождь, плащ, сено, улица, белье, песок, человек, дерево, пол и т.д.).</p>	<p>Формирование грамматической стороны речи (словоизменения, согласования слов)</p>
		<p>1. «Найди приставку и предлог», подбери приставки и предлоги.</p> <p>2. Прочитай слова и назови предлоги и приставки.</p> <p>3. Запиши в первый столбец слова с предлогом, а во второй слова с приставкой.</p> <p>4. Прочитайте словосочетания, раскройте скобки и запишите правильно словосочетания с приставками и предлогами.</p>	<p>Дифференциация предлогов и приставок</p>
3	Коррекция ошибок на уровне предложения	<p>1. Определи количество слов в предложении.</p> <p>2. Определи место слова в предложении, какое оно по счету.</p> <p>3. Подними цифру, соответствующую количеству слов в предложении.</p> <p>4. Придумай предложение с определенным словом.</p> <p>5. Придумай предложение с тремя (четырьмя, пятью) словами.</p>	<p>Развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза предложения)</p>

*Продолжение таблицы 2*

		1.Составь схему предложения. 2.Придумай предложение по графической схеме. 3.Восстанови предложение из слов, например, из слов: растут, на грядке, огурцы, зеленые.	Формирование представлений о структуре предложения, порядке слов в предложении
		1.Составление рассказов из предложений. 2.Составление предложения, по опорным словам, (существительным и глаголам). 3.Составление рассказа по сюжетной картине. 4.Составление рассказа по серии сюжетных картин. 5.Составление рассказа по схеме	Формирование умений составлять предложения и текст, по опорным словам, по сюжетной картине

Примеры предложенных приемов представлены в Приложениях 2 – 4.

Отобранные нами приемы были рекомендованы учителю и родителям.

Данные приемы были включены в структуру логопедических занятий, которые проводились 2 раза в неделю с подгруппой детей по 5 человек во внеурочной деятельности. Примеры составленных технологических карт представлены в Приложениях 5 – 6 .

У детей вызвало сложности придумывание предложения с тремя (четырьмя, пятью) словами, а также восстановление предложения из слов, и составление рассказов из предложений. А задания на определение звуков в слове, количество слов в словосочетании, количество слов в предложении и графический диктант им понравились больше всех.

Примеры предложенных приемов представлены в Приложение 2 – 4.

Таким образом, в процессе коррекционной работы использовались различные приемы, направленные на коррекцию нарушений письма, развитие речевых и неречевых процессов, что позволило скорректировать нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

## Выводы по главе 2

Для исследования состояния письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) использовалась методика И.Н. Садовниковой, позволяющая выявить наличие письменных ошибок при выполнении письменных работ (списывание, диктант).

По итогам обследования мы выявили значительное количество ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, особенно на уровне слова и словосочетания (пропуск букв, замена букв, смешение букв, неправильное употребление предлогов, окончаний), а также ошибки на уровне предложений (пропуск слов, нарушение границ между словами и другие).

Для исправления ошибок письма была проведена коррекционная работа. В ходе логопедических занятий использовались приемы, направленные на обогащение словарного запаса, уточнение значений слов, формирование умений использовать различные способы словообразования, развитие умений грамотно и связно оформлять речевое высказывание как устно, так и на письме, использовать различные синтаксические конструкции.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особую актуальность приобретает создание коррекционно-развивающих программ для повышения уровня письменной и устной речи, овладения структурой слова, расширения словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ОНР. Анализируя учебно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР будет результативнее, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Цель нашего исследования состояла в теоретическом изучении и практическом обосновании содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Для реализации первой задачи в нашей выпускной квалификационной работе, нами были рассмотрены различные подходы к изучению и определению понятия «письмо». «Письмо» рассматривается как способ перекодирования устного языка в письменный, набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку). Также была дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в ней рассматриваются причины речевых нарушений, вторичные дефекты в когнитивных процессах и личностной сфере, особенности обучения. Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и

лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Изучена специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) она заключается в том, что процесс ведется комплексно, охватывает коррекцию не только речевых, но и неречевых процессов, которые задействованы в ходе письма. В соответствии с каждым направлением подбираются игры и упражнения, направленные на развитие и коррекцию речевых и неречевых функций.

Для реализации второй задачи нашего нами было проведено исследования состояния письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) использовалась методика И.Н. Садовниковой, позволяющая выявить наличие дисграфических ошибок при выполнении письменных работ (списывание, диктант). По итогам обследования мы выявили значительное количество ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, особенно на уровне слова и словосочетания (пропуск букв, замена букв, смешение букв, неправильное употребление предлогов, окончаний), а также ошибки на уровне предложений (пропуск слов, нарушение границ между словами и другие).

Для реализации третьей задачи нами была спланирована и проведена коррекционная работа исправления ошибок письма. Работа строилась с учетом принципов системности, деятельности, доступности и наглядности. Направления коррекционной работы определены по результатам проведенного обследования: развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза слов, слогов, словосочетаний, предложений); уточнение и закрепление дифференциации смешиваемых звуков по акустико-артикуляционному сходству; формирование представлений о структуре предложения, порядке слов в предложении. В ходе логопедических занятий

использовались приемы на обогащение словарного запаса, уточнение значений слов, формирование умений использовать различные способы словообразования, развитие умений грамотно и связно оформлять речевое высказывание как устно, так и на письме, использовать различные синтаксические конструкции.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова, И. Н. Экспресс-диагностика готовности к школе: учеб. Пособие [Текст] / И. Н. Агафонова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства, 1997. – 61 с.
2. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия Акад. пед. наук РСФСР. – 1950. – Вып. 70. – С. 104-148.
3. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] / Т. В. Ахутина // Диагностика и коррекция речевых нарушений: метод, материалы науч.-практ. конф. – СПб : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. – С. 195-212.
4. Белова-Давид, Р. А. Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Р. А. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
5. Бенедиктова, Л. В. Обследование детей с нарушениями письменной речи [Текст] / Л. В. Бенедиктова, Р. И. Лалаева // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. метод, рекомендаций. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – С. 54-62.
6. Бурина, Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма [Текст] / Е. Д. Бурина // Дефектология. – 1996. – №3. – С. 42-46.
7. Волкова, Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г. А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 144 с.
8. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи: пособие для психологов, логопедов, учителей-

- дефектологов [Текст] / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 101 с.
9. Воронова, А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи: автореферат... дис. канд. пед. наук [Текст] / А. П. Воронова. – СПб, 1993. – 58 с.
  10. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2006. – 1134 с.
  11. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: учеб. пособие [Текст] / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М., 2002. – 157 с.
  12. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 166 с.
  13. Городилова, В. И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб, 1995. – 67 с.
  14. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
  15. Дементьева, С. П. Выявление нарушений устной и письменной речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / С. П. Дементьева // Дефектология. – 1984. – № 2. – С. 15-17.
  16. Евдокимова, Л. А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с недоразвитием устной речи: автореферат дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л. А. Евдокимова. – М., 2001. – 164 с.
  17. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 303 с.

- 18.Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 334 с.
- 19.Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 238 с.
- 20.Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений: учеб. пособие для студентов пед. вузов [Текст] / А. Г. Зикеев. – М.: АCADEMIA, 2000. – 198 с.
- 21.Иваненко, С. Ф. Формирование навыков чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / С. Ф. Иваненко. – М. : Просвещение, 1987. – 123 с.
- 22.Каше, Г. А. Логопедическая работа в специальных группах для детей с недостатками произношения [Текст] / Г. А. Каше. – М.: Педагогика, 1996. – 102 с.
- 23.Каше, Г. А. Предупреждение нарушения чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] / Г. А. Каше // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 46-66.
- 24.Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Педагогика, 1968. – С. 166-190.
- 25.Корнев, А. Н. Методика раннего выявления дислексии у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Гиппократ, 1991. – 220 с.
- 26.Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.

27. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция: учеб.- метод, пособие [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов н/Д; СПб. : Феникс; Союз, 2004. – 218 с.
28. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1974. – 156 с.
29. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Academia, 2002. – 345 с.
30. Методы обследования речи у детей [Текст] / под ред. И. Т. Власенко, Г. В. Чиркиной. – М.: Астрель, 1996. – 98 с.
31. Милостивенко, Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы [Текст] / Л. Г. Милостивенко. – СПб. : Стройлеспечать, 1995. – 63 с.
32. Обучение дошкольников грамоте: метод, пособие [Текст] / Л. Е. Журова; под ред. Н. В. Дуровой. – М.: Шк. Пресса, 2004. – 141 с.
33. Огаркина, А. В. Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников: автореферат дис.... канд. пед. наук [Текст] / А. В. Огаркина. – М., 2002. – 56 с.
34. Оморокова, Н. Н. Преодоление трудностей чтения и письма [Текст] / Н. Н. Оморокова. – М.: Просвещение, 1990. – 54 с.
35. Орфинская, В. К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов [Текст] / В. К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей: ученые записки ЛГПИ имени А.И. Герцена. – 1963. – Т. 256. – С. 24-29.
36. Парамонова, Л. Г. Упражнения для развития речи [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Дельта, 1998. – 207 с.
37. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е. Н. Российская. – М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2005. – 230 с.

- 38.Российская, Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: автореферат дис.... канд. пед. наук [Текст] / Е. Н. Российская. – М., 1999. – 74 с.
- 39.Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.
- 40.Серебрякова, Н. В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. метод. рекомендаций / Сост. В. П. Балобанова. – СПб. : Детство-пресс, 2001. – С. 17-29.
- 41.Спирова, Л. Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления [Текст] / Л.Ф. Спирова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: сб. / под. ред. Р. Е. Левиной. – М., 1965. – С. 67-71.
- 42.Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно: система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2003. – 109 с.
- 43.Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969. – С. 190-212.
- 44.Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение: учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 127 с.

45. Фотекова, Т. А. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина // Школьный психолог. – 2001. – №37-38. – С. 29-37.
46. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками: пособие для логопедов и родителей [Текст] / М. Е. Хватцев. – М.: Аквариум, 1996. – 266 с.
47. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 239 с.
48. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 216 с.
49. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – М., 1997. – 129 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Материал для проведения исследования состояния письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Таблица 3 – Программа исследования

Задание	Инструкция	Речевой и наглядный материал
Списывание слов, написанных рукописным шрифтом	«Спиши слова»	лещ, жук, снег, бант, мышка, песец, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, вагон, индюк
Списывание слов, написанных печатным шрифтом	«Спиши слова»	плащ, крот, аист, флажок, насекомое, березка, лесенка, ученик, трещина, веселье
Запись по диктовку строчных букв	«Запиши буквы, которые я скажу. Если не знаешь, как написать, поставь точку»	п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х
Запись под диктовку прописных букв	«Запиши буквы, которые я скажу. Если не знаешь, как написать, поставь точку»	Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ
Запись под диктовку слогов	«Запиши слоги, которые я скажу»	ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ашу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач
Запись под диктовку слов различной слоговой структуры	«Запиши слова, которые я скажу»	льжи куст уснет ключ щука грач круги улица утки жили бант чищу старушка аист шарф
Запись предложения после однократного прослушивания	«Запиши предложение, которое я скажу»	У ёлки пушистый зайчик
Слуховой диктант	«Запиши текст»	<b>ПТИЦЫ</b> Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зёрен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай

*Продолжение таблицы 3*

Написание подписи к предметным картинкам (слова); к сюжетным картинкам (предложения)	«Подпиши рисунки. К первому рисунку подбери одно слово, ко второму рисунку – предложение»	Предметные картинки (рисунок 2), сюжетная картинка (рисунок 3)
--	---	--



Рисунок 2 – Наглядный материал к заданию «Подпиши рисунки одним словом»

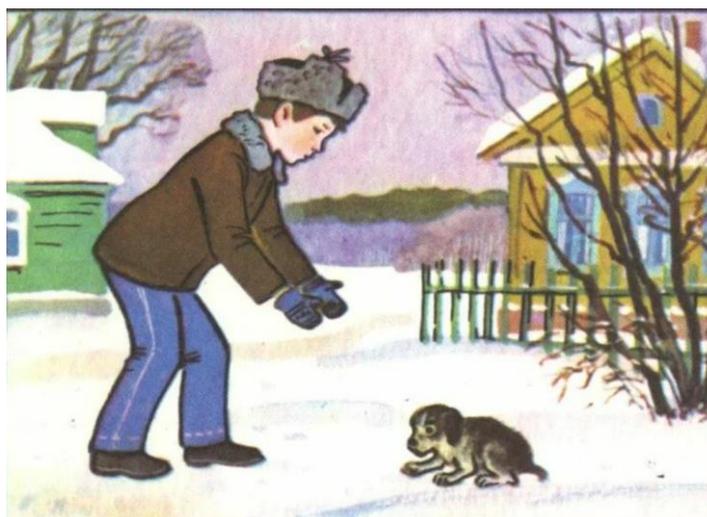


Рисунок 3 – Наглядный материал к заданию «Подпиши рисунок одним предложением»

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Приемы по коррекции ошибок на уровне слова:

1. Найдите и обведите все известные тебе правильные буквы русского алфавита.



Запишите найденные буквы в алфавитном порядке.

2. Графический диктант

Отступи 3 клетки слева, 10 клеток сверху, ставь точку и начинай рисовать:

→1 ↑1 →2 ↑1 →1 ↓5 →1  
↑1 →1 ↑1 →2 ↓1 →1 ↓1  
→1 ↓5 →1 ↓1 →2 ↓1 ←3  
↑1 ←1 ↑1 ←1 ↑2 ←1 ↓3  
→1 ↓1 ←4 ↑1 →2 ↑1 ←1  
↑1 ←1 ↑2 ←2 ↓1 ←1 ↑2  
→1 ↑3 ←2 ↑1

Что получилось? (Кенгуру)

3. Определите количество букв в словах: письмо, словарь, буква, алфавит.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Приемы по коррекции ошибок на уровне словосочетания:

1. Закончите предложения, используя прилагательные.

Весной небо \_\_\_\_\_. Весной дни \_\_\_\_\_. Погода весной \_\_\_\_\_.  
Солнце весной \_\_\_\_\_.

2. «Скажи наоборот». Запишите противоположную пару к словам.

Длинная - \_\_\_\_\_

Умный - \_\_\_\_\_

Высокий - \_\_\_\_\_

Скучная - \_\_\_\_\_

Тяжелый - \_\_\_\_\_

Широкий - \_\_\_\_\_

3. Игра «Найди приставку и предлог». Подбери приставки и предлоги.

(...)земный переход- переход ... землей

(...)городная поездка- поездка ... город

(...)школьный сад- сад ... школе

Что интересного вы заметили, выполняя задание? (В этих словах одинаковы предлоги и приставки). Если есть одинаковые предлоги и приставки, то как их различить?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Приемы по коррекции письма на уровне предложения:

1. Придумай предложение со словом «солнце» и запиши его.
2. Восстанови предложение из слов (начинают, цвести, весной, деревья) и запиши его.
3. Составь предложение, по опорным словам, (распускаются, весной) и запиши его.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Технологическая карта по коррекции дисграфии

Логопедическое подгрупповое занятие

**Класс:** 2

**Тема:** «Дифференциация предлогов и приставок»

**Цель:** формирование навыков дифференциации предлогов и приставок

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:*

- формирование полноценных представлений о морфемном составе слова (приставка – часть слова) и морфологической структуре языка
- закрепление навыка слитного написания приставок и отдельного написания предлогов

*Коррекционно-развивающие:*

- работа над развитием связной речи учащихся.
- развитие психических процессов (памяти, способности к переключению)

*Коррекционно-воспитательные:*

- формирование интереса к логопедическим занятиям
- развитие самостоятельности в процессе решения проблемных ситуаций

**Планируемые результаты:**

- *личностные:* сохранять мотивацию к учёбе; ориентироваться на понимание причин успеха в учёбе; развивать способность к самооценке;
- *регулятивные:* принимать и сохранять учебную задачу; учитывать выделенные учителем ориентиры действия; планировать свои действия; осуществлять итоговый контроль; адекватно воспринимать оценку учителя; выполнять учебные действия в материале;
- *коммуникативные:* допускать существование различных точек зрения; учитывать разные мнения; стремиться к координации; формировать собственное мнение в высказываниях;
- *познавательные:* анализировать объекты, проводить сравнения, строить рассуждения об объекте.

**Оборудование:** "Весёлый дом" (изображение дома с «человечками-предлогами»), карточки с предлогами, карточка № 1, карточка № 2, карточка № 3.

№ п/п	Этап	Деятельность учителя-логопеда	Деятельность учащихся	Планируемые результаты	Примечание
1	Самоопределение к деятельности. Организационный момент	-Здравствуйте, ребята. Садитесь. Какое сегодня число? Какой день недели был вчера? Какой месяц будет после текущего? Назовите время года между осенью и весной?	-Здравствуйте  Отвечают на вопросы	сохранять мотивацию к учёбе	—
2	Актуализация знаний	-Ребята, с какими большими группами слов мы уже знакомы, умеем определять их в речи, в предложениях, ставить к ним вопросы. -Молодцы. Сегодня мы приглашены на новоселье. Посмотрите, как много в этом доме жильцов. Давайте с ними познакомимся. (работа с "Весёлым домом") Отвечая на вопрос, составьте словосочетания. (За верный ответ ученик получает карточку с предлогом и прикрепляет к «нужному» человечку-предлогу на макете.) Парит где? Сидит где? Бежит по чему? Находится где? Выходит откуда? Спрятался куда? Выглядывает откуда?  Подходит к чему?  Отходит от чего? -Итак, какие слова живут в "Волшебном доме"? - Назовите предлоги, которые мы вспомнили -Для чего нужны предлоги?	-слова, обозначающие предмет, - существительные; слова, обозначающие действие предмета, - глаголы; слова, обозначающие признак предмета, - прилагательные  - парит <i>над</i> домом -сидит <i>на</i> крыше -бежит <i>по</i> крыше -находится <i>в</i> доме -выходит <i>из</i> дома -спрятался <i>за</i> дом -выглядывает <i>из-за</i> угла дома -подходит <i>к</i> дому -отходит <i>от</i> дома - это предлоги -над, на, по, в, из, за, из-за, к, от - Предлоги служат для связи слов в словосочетаниях и предложениях	учитывать выделенные учителем ориентиры действия; планировать свои действия	"Весёлый дом", карточки с предлогам и

3	Первичное закрепление	<p>-Итак, предлоги – это самостоятельные слова, следовательно, с другими словами они пишутся как: слитно или раздельно?          Правильно, раздельно          Коллективная работа по карточке №1          О ком этот рассказ?          Почему зимой птицам нужна помощь? Чем мы можем помочь птицам? Озаглавьте текст.          Устный анализ текста по предложениям, выделение предлогов. (Учащиеся выделяют предлоги в своих карточках)          Письменный анализ словосочетания с предлогом из последнего предложения (дожить до весны)          Самостоятельный письменный анализ отрывка из стихотворения С. Маршака "Мяч"  <i>Докатился до</i> ворот  <i>Подкатился под</i> ворота  <i>Добежал до</i> поворота          Совместный вывод по итогам этого этапа:          Приставки и предлоги могут быть одинаковыми.          Приставки пишутся слитно, это часть слова.          Предлоги пишутся раздельно, это самостоятельные слова.</p>	<p>-раздельно</p> <p>-о птицах          -потому что им нечего есть          -покормить их          - «Помощь птицам зимой»</p> <p>Дети делают письменный анализ</p> <p>Дети выполняют задание самостоятельно</p> <p>Дети делают вывод вместе с учителем-логопедом</p>	<p>учитывать выделенные учителем ориентиры действия;          планировать свои действия;          выполнять учебные действия в материале</p>	Карточка № 1
4	Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону	<p>1)Работа по карточке № 2          3) Работа по карточке № 3</p>	<p>Дети выполняют задания и делают самопроверку</p>	<p>выполнять учебные действия в материале</p>	Карточка №1, №2

5	Рефлексия	<p>Что мы сегодня учились различать? Как пишутся предлоги? Как пишутся приставки? Сегодня мы учились различать предлоги и приставки. Повторим, что предлог – это самостоятельное слово, пишется отдельно. Приставка – это часть слова и пишется слитно. Глаголы могут иметь в своём составе приставку, существительные могут употребляются с различными предлогами.</p>	<p>-предлоги и приставки -предлоги пишутся отдельно -приставки пишутся слитно Повторение с Учителем-логопедом</p>	<p>осуществлять итоговый контроль</p>	
---	-----------	---	---	---------------------------------------	--

Карточка № 1

Зимний день короткий. У птиц мало времени для поиска корма. Слабеют пернатые от голода и холода. Помогите птицам! Горстка семян с кусочками сала в кормушке спасёт птиц в студёное зимнее время. Наша забота поможет пернатым дожить до весны.

Карточка №2

*Раскройте скобки. Слитно напишите приставки, отдельно предлоги.*

Ученики (вы) ходят (из) школы.

Ребята (с) прятались (от) дождя (под) раскидистой елью.

Пчёлы (пере) летают (с) цветка (на) цветок.

(От) нового пальто (ото) рвалась пуговица

Карточка № 3

*Вместо точек вставьте подходящие по смыслу предлоги и приставки.*

Колобок ..... катился ..... тропинке.

Всадник ..... вязал ..... лошадь ..... дерева и ..... скочил ..... седло.

Пастухи ..... пустились ..... гор ..... долину.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Технологическая карта занятия по коррекции дисграфии

Логопедическое подгрупповое занятие

**Класс:** 2

**Тема:** «Предложение и словосочетание»

**Цель:** создать условия для формирования умения составлять предложения, находить в нём главные слова, отличать предложение от словосочетания

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:*

- формировать умение отличать предложение от словосочетания, выделять в предложении главные слова;
- формировать умение правильно оформлять предложение в письменной речи; употребление прописной буквы в начале предложения, точки;
- формировать умение работать со словарём.

*Коррекционно-развивающие:*

- развитие зрительного и слухового восприятия;
- развитие связной речи;
- развитие и совершенствование грамматического оформления речи путем овладения детьми связью слов в предложении, различными синтаксическими конструкциями;
- развитие внимания, памяти, мышления.

*Коррекционно-воспитательные:*

- формирование интереса к логопедическим занятиям;
- развитие самостоятельности в процессе решения проблемных ситуаций.

**Планируемые результаты:**

*обучающие:* освоит личностный смысл учения, желание учиться; приобретёт способность к самооценке на основе критериев успешности учебной деятельности;

*регулятивные:* научится принимать и сохранять учебную задачу; самостоятельно формулировать тему и цели урока; следовать режиму организации учебной деятельности; определять цель учебной деятельности с помощью учителя и самостоятельно; оценивать своё задание по следующим параметрам: легко выполнять, возникли сложности при выполнении задания;

*коммуникативные:* участвовать в диалоге, слушать и понимать других; высказывать свою точку зрения на события и обосновывать; сотрудничать в совместном решении проблемы; Высказывать и обосновывать свою точку зрения;

*познавательные:* сможет отвечать на простые и сложные вопросы учителя, сам задавать вопросы; наблюдать и делать простые самостоятельные выводы; извлекать информацию, представленную в разных формах.

**Оборудование:** доска, мел, план – алгоритм, карточка с заданием, тетрадь, ручка.



		<p>Алгоритм</p> <p>1.Что выражает предложение?</p> <p>2.Из чего состоит?</p> <p>3.Как связаны между собой?</p> <p>- Молодцы!</p>			
3	Постановка учебной задачи	<p>Упражнение с карточкой</p> <p>-если это предложение, то поднимаем вверх карточку, если нет, то карточку не поднимаем!</p> <p>1.Международный женский день отмечается весной.</p> <p>2.Красивые цветы.</p> <p>3.Весной становится теплее.</p> <p>4.Яркое солнце.</p> <p>-Молодцы! Карточки уберите на край парты. А теперь докажите, почему первое – это предложение. А второе-это словосочетание.</p> <p>-Как вы думаете, чем мы сегодня будем заниматься?</p>	<p>Поднимают карточку</p> <p>Поднимают карточку</p> <p>- предложение выражает законченную мысль, в предложении есть главные слова – предмет и его действие. А словосочетания – это слова связанные по смыслу.</p> <p>-будем отличать предложения от словосочетания</p>	<p>сотрудничать в совместном решении проблемы; участвовать в диалоге; высказывать и обосновывать свою точку зрения</p>	Карточка для ответа
4	Первичное закрепление	<p>-Прочитайте предложение, назови словосочетания и запишите их в тетрадь</p> <p>1.Весной грачи вьют гнезда.</p> <p>2.Ярко светит весеннее солнце.</p> <p>3.Ветерок перебирает пеструю листву.</p> <p>4.Весна радуется звонкими каплями и ярким солнцем.</p>	<p>Дети читают предложение, называют словосочетания и записывают их в тетрадь</p> <p>-вьют (кого?, что?) гнезда, вьют (когда?) весной</p> <p>-светит (как?) ярко, солнце (какое?) весеннее</p> <p>-перебирает (кого? что) листву, листву (какую?) пеструю</p> <p>-радуется (чем?) каплями и солнцем,</p>	<p>сможет отвечать на простые и сложные вопросы учителя</p>	Карточка с заданием, тетрадь, ручка

		5. В раскрытое окно заглянуло ласковое солнышко.	капельями (какими?) звонкими, солнцем (каким) ярким -солнышко (какое?) ласковое, заглянуло (куда?) в окно, окно (какое?) раскрытое		
5	Самостоятельная работа	-перед вами лежат карточки прочитайте, что написано? (весенние ручьи, по улицам города, бегут по улицам, бегут весело) -Правильно, что можно составить с ними? -верно, самостоятельно составьте предложения из словосочетаний и запишите их в тетрадь.	-словосочетания  -предложения Дети составляют предложения и записывают их в тетрадь	Самостоятельная работа	Карточка с заданием, тетрадь, ручка
6	Рефлексия	Чем мы сегодня занимались на занятие? Какое задание вам понравилось больше? Оцените свою работу.	Дети отвечают на вопросы	оценивать своё задание по следующим параметрам: легко выполнять, возникли сложности при выполнении задания	—