



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

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

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА**

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

Выполнила:
Студент(ка) группы ОФ-406/101-4-1
Гусева Ксения Павловна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бурова Надежда Ильинична

Проверка на объем заимствований:

59,65 % авторского текста

Работа реценз к защите
рекомендована/не рекомендована

« В » 02 2019 г. кр 26
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста	6
1.1 Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Предпосылки и особенности овладения письменной речью детьми младшего школьного возраста.....	12
1.3 Особенности логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у учащихся младших классов в условиях логопункта общеобразовательной школы.....	19
Выводы по 1 главе.....	38
Глава II Экспериментальная работа по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста	40
2.1 Организация и методика работы по изучению особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста, результаты анализа.....	40
2.2. Характеристика комплекса коррекционно-развивающих упражнений, методов и средств, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников	51
Выводы по 2 главе.....	58
Заключение	59
Список использованной литературы.....	60
Приложение	66

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Письмо – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи. В тоже время письмо - это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций: письменная речь дает возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения.

Свободное владение языком, умение точно и правильно формулировать свои высказывания и текст – необходимое условие формирования успешной личности. Согласно данным экспертов Европейской рабочей программы образования и развития, 12% современных школьников страдают дисграфией – нарушением письма. Исследования Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Р.И. Лалаевой и др. показали, что в последние годы число детей, страдающих дисграфией в России увеличилось в 2-3 раза по сравнению с годами конца XX столетия.

В отечественной системе образования сегодня происходят изменения, затрагивающие не только образовательный, но и коррекционный процесс. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на усвоение учащимися ключевых компетенций. Особо актуальна необходимость анализа недостаточности речевого развития с акцентом на выделении первичного неполноценного звена в триаде «способность — деятельность — компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозировать динамику речевого развития ребенка.

В науке накоплено достаточно знаний психолого-педагогического свойства, посвященных дошкольному этапу развития речи, тогда как сведений о процессе речевого развития детей под влиянием обучения в начальной школе оказалось недостаточно. Требуются дополнительные исследования в области

коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Особый интерес вызывает процесс организации деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной школе, возможности улучшения логопедической помощи детям младшего школьного возраста. Актуальностью данного вопроса обусловлен выбор темы исследования: «Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы».

Цель исследования – изучить теоретические аспекты проблемы, и обосновать практически возможности эффективной работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях логопедического пункта.

Объект исследования – процесс коррекции нарушений письма у учащихся вторых классов.

Предмет исследования – особенности работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях логопедического пункта.

Задачи:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности письма у детей младшего школьного возраста.
3. Составить комплекс коррекционно-развивающих, направленных на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста на занятиях учителя – логопеда.

Нами использовались следующие **методы исследования:** изучение и анализ литературных данных по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, беседа, изучение продуктов учебной деятельности учащихся, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Базой экспериментальной работы явилось Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная

школа № 76» г. Оренбурга. Всего исследованием охвачено 6 учащихся 2 «г» класса в возрасте 8-9 лет.

Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

Глава I. Теоретические аспекты проблемы коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

1.1 Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Письменная речь – это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкциях, прежде всего в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть, как устная, так и письменная речь (например, фольклор и художественная литература). Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению [43].

Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и письмо.

Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние [7].

Письменная речь разворачивается не во временном, а в статическом пространстве, что дает возможность пишущему продумывать речь, возвращаться к написанному, перестраивать текст, заменять слова. В связи с этим письменная форма речи имеет свои особенности [3].

Данный вид деятельности включает в себя три уровня.

Психологический уровень, на котором осуществляется: возникновение мотива письменной речи; создание замысла; возникновение, на основе

созданного замысла, общего смысла; организация деятельности и контроль за выполняемыми действиями.

Сенсомоторный уровень разделяется на два подуровня: сенсо-акустико-моторный, обуславливающий процесс звуко различения, создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы; обеспечивает установление последовательности написания букв в слове, что возможно при сохранной слухоречевой памяти.

Оптико-моторный подуровень отвечает за перешифровку (перекодирование) с одного кода на другой: при письме - со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки; при чтении происходит соотнесение букв с соответствующими звуками. При этом отмечаются сложные соотношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой.

На *лингвистическом уровне* реализуется перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды - лексикоморфологические и синтаксические единицы.

Главным отличием устной речи от письменной является то, что последняя формируется только в условиях целенаправленного обучения, соответственно, ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения [23].

В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических кинетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. письменная речь обеспечивается работой ряда анализаторов, отвечающих за психофизиологическую основу этого процесса: акустический, оптический, кинестетический, кинетический, проприоцептивный, пространственный и др.[18]

Психологический анализ показывает, прежде всего, что в различных языковых системах процесс письма имеет совершенно различное

психофизиологическое строение. Изменения строения процесса письма могут наблюдаться не только при сравнении одной системы письменности с другой, но и при переходе от одного этапа развития письма к другому.

Процесс письма представляет собой сложную психофизиологическую структуру. Это объясняется тем, что во всех языках, пользующихся звуко-буквенным письмом, письмо начинается с анализа звукового потока подлежащей записи речи, кончающегося выделением дискретных фонем, составляющих слова [30].

Этот анализ происходит слухо-артикуляторным путем, и совершенно естественно, что в нем принимают участие корковые отделы слухового и речедвигательного анализатора. Анализ переходит к перешифровке выделенных звуков в оптические знаки – графемы, которые должны быть четко отделены друг от друга и пространственная организация которых должна быть четко усвоена; в обеспечении этого этапа письма участвуют корковые отделы зрительного и зрительно-пространственного анализатора.

На последнем этапе процесс письма предполагает еще одну перешифровку выделенных зрительных образов букв в систему соответствующих движений, с помощью которых они должны быть записаны, причем в течение всего процесса записи, требующей четкой адресации импульсов к соответствующим мышечным группам и быстрой денервации выполненных движений с образованием плавных «кинетических мелодий», должна сохраняться как основная задача (написание требуемого текста), так и промежуточная программа записи (выделение из речи последовательной серии звуков, подлежащих записи в графических знаках). Естественно, что в выполнении последней части задачи необходимо участие тех корковых отделов двигательного анализатора, о которых уже шла речь выше [37].

Этот сложный характер процесса письма отчетливо раскрывается в тех случаях, когда вследствие очаговых поражений мозговой коры выпадают отдельные из только что обозначенных звеньев системы. Наблюдение над

локальной патологией мозга может служить методом анализа системного строения письма.

Нарушение письма может возникать при самых различных по локализации поражениях коры левого полушария, но структура этих нарушений оказывается при различно локализованных очагах глубоко различной [29].

Поражение корковых отделов слухового анализатора (задне-верхних отделов левой височной области) оставляет процесс списывания (не требующего анализа звукового состава слова) совершенно сохранным; столь же сохранной оказывается запись хорошо автоматизированных слов, превратившаяся в кинетический навык. Зато письмо слов под диктовку, как и самостоятельное письмо, оказывается в этих случаях глубоко нарушенным.

Поражение корковых отделов кинестетического (или, точнее, кинестетико-речевого) анализатора, тесно связанного с нижними отделами постцентральной коры левого полушария, вызывает другую картину нарушений письма. Первичный дефект проявляется здесь в нарушенной дифференциации близких артикулем, вследствие чего больной начинает смешивать близкие по произношению звуки. В результате этого в письме появляются замены [29].

Поражение корковых отделов зрительного и зрительно-пространственного анализаторов (затылочн-теменных отделов левого полушария) не нарушает процесса звукового анализа, но может сказаться на значительном нарушении графем; элементы букв (как при списывании текста, так и при самостоятельном письме) теряют здесь свою четкую пространственную ориентированность, а в некоторых случаях нужные образы букв перестают воспроизводиться с должной легкостью, вызывая типичную картину оптической аграфии [4].

Существенные нарушения письма могут возникать и при поражениях нижних отделов премоторной области (так называемой зоны Брока), вызывающих картину эфферентной (кинетической) моторной афазии. В этих

случаях артикуляции, необходимые для произнесения отдельных звуков, остаются сохранными, однако трудности наступают при переходе к произнесению целого слова или серии слов: здесь проявляется утеря порядка произносимых звуков, трудность денервации произнесенных звуков и перехода от одного звука к другому. Все это вызывает значительные нарушения письма, на этот раз выражающиеся в перестановке букв в записываемых словах, инертном воспроизведении раз записанных букв и т. д.

Нарушения письма могут принять особенно грубые формы при массивных *поражениях лобных долей мозга*, при которых явления патологической инертности в двигательном анализаторе иногда оказываются настолько выраженными, что все письмо превращается в стереотипное повторение отдельных элементов [16].

Психофизиологическими основами функциональных систем письма выступает совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой вклад в сложные процессы, какими являются чтение и письмо. Нарушение деятельности любой из этих зон может привести к специфическим, связанным с функциями именно этой зоны отклонения в работе всей системы, что проявляется в тех или иных нарушениях письменной речи.

Как и любая другая деятельность, письменная речь имеет свои функции.

Основная функция письменной речи – фиксация устной речи, имеющая цель сохранить ее в пространстве и времени. Письмо служит средством коммуникации между людьми в тех случаях, когда непосредственное общение невозможно, когда они разделены пространством, т.е. находятся в разных географических точках, и временем.

С другой стороны, письмо – это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций [2].

Функции письма:

- письменная речь дает возможность усвоить знания, накопленные человеком,
- расширяет сферу человеческого общения,
- разрывает рамки непосредственного окружения.

Особенностью письменной речи как средства коммуникации является ее монологический и сугубо контекстный характер. Последнее означает, что передаваемый текст должен содержать всю информацию, необходимую читающему (или слушающему) для полноценного его понимания [9].

К настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности - письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения [2]. Мнение Л.С. Выготского послужили основой для последующих исследований в данной области. Он считал письменную речь особой речевой функцией, резко отличающейся по своему складу и способу проявления от устной речи. Л.С. Выготский считал, что овладение письменной речью, это не только усвоение техники письма. Подчеркивая сложность данного вида речевой деятельности, он называл письменную речь «алгеброй речи».

В глобальном смысле понятие письменная речь представляет собой «особую систему символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всем культурном развитии ребёнка» (Эльконин Д.Б.) [2].

Письменная речь является такой деятельностной макроструктурой, в которой сочетаются письмо и чтение как операциональные компоненты: так, чтобы записать мысль, автор должен вычленить ее в законченной форме, разбить на лексемы и затем каждую из них посредством письма отразить материально (т.е. записать). Одновременно «пишущий имеет возможность

каждую последующую часть своего письма базировать на чтении того, что написано раньше» (Гурьянов Е. В.) [10].

Таким образом, письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

1.2 Предпосылки и особенности овладения письменной речью детьми младшего школьного возраста

Первый опыт изучения нарушений письменной речи относится к 18-19 векам. С этого момента учеными было проведено большое количество исследований, посвященных этому вопросу, тем не менее, данная проблема до сих пор остро стоит в современном мире.

Это доказывается тем, что нарушение письменной речи является самой распространенной речевой патологией. Почти 25% детей младшего школьного возраста страдают этим недугом в большей или меньшей степени.

Для того чтобы более подробно изучить данную проблему, необходимо знать структуру процесса письма и предпосылки его формирования. Исследованием этих вопросов в своих трудах занимались многие ученые: Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Е.А. Логинова и другие.

Каждый из них в своих исследованиях упоминает, что развитие письменной речи не идет по единой прямой линии, сохраняя какое бы то ни было подобие прямой преемственности форм. В истории развития письменной речи у ребенка встречаются превращения одних форм письменной речи в другие.

Овладение письмом с психологической стороны представляется не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, а как известный момент в развитии его поведения, с необходимостью возникающий на его определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным [15].

История развития письма начинается с возникновения первых зрительных знаков у ребенка. Первоначальным зрительным знаком, в котором заключается будущее письмо ребенка, является жест. Жест, по правильному выражению, является письмом в воздухе, а письменный знак является очень часто просто закрепленным жестом.

Все исследования письменной речи говорят о том, что она очень трудно дается ребенку раннего возраста, так как требует от него произвольного употребления речевых форм, которыми раньше он пользовался произвольно. Проблема произвольной деятельности находится в непосредственной зависимости от проблемы осознания этой деятельности [53].

Так как одной из главных особенностей письменной речи является ее сугубо контекстный характер, передаваемый текст должен содержать всю информацию, необходимую читающему для полноценного его понимания. Для детей, которые преимущественно владеют диалогической, ситуативной формой устноречевой коммуникации, это обстоятельство создает определенные трудности. Они не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему.

Грубо говоря, в процессе овладения письменной речью, детям приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний [51].

Впервые изучение письменной речи детей с нарушениями речи было осуществлено Р.Е. Левиной, она изучала особенности формирования готовности ребенка к усвоению письма, рассматривая письменную речь как результат взаимодействующих влияний фонетики, лексики и грамматики. Она отмечала, что внешняя правильность устной речи ребенка не является точным фактором подготовленности его к освоению письма .

По мнению Р.Е. Левиной успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

Письменная речь требует от ребенка большей осознанности по сравнению с устной речью. Овладение письменной речью отличается от овладения устной речью и представляет для ребенка трудность.

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму». В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания «о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствует осознанному их усвоению» [27].

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван периодом грамматического языкового развития.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи, так как нарушения звукопроизношения,

фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме. Это происходит потому, что графическая речь, как усложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

М.Е. Хватцев указывает на то, что для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова [48].

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова.

Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Кроме всего прочего в процесс письма активно включаются глаз и рука. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательное звено. Например, М.Е. Хватцев заявлял, что оптические образы букв и состояние моторных навыков рук играют третьестепенную роль. На самом деле же зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями [17].

В процессе обучения грамоте процесс письма автоматизируется в ходе упражнений, и письмо становится навыком. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, который состоит из усвоения знаний, приобретения умений изложения

мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

М.М. Безруких говорит о том, что письмо – одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Одним из главных элементов обучения письму является формирование графического навыка письма, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков.

Графический навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. Таким образом, исправление неправильного графического навыка не просто затруднено, но порой невозможно [22].

Для того чтобы подготовить детей к овладению навыком письма необходимо, чтобы механизм письменной речи и техника письма формировались не раздельно друг от друга, а синхронно и одновременно. Техника письма с самого начала должна сформироваться, как средство письменной речи, а сама письменную речь необходимо рассматривать как процесс, направляемый взаимосвязанными друг с другом специфическими умениями и навыками [45].

Е.А. Логинова условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письма у детей.

К первому уровню относится *функциональная состоятельность анализаторных систем мозга*, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему). Сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных

функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являются нейрофизиологической основой овладения письмом.

Ко второму уровню предпосылок относится *психологическая готовность* ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Письмо – это вид психической деятельности. Его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. Сформированность перечисленных психических функций, а также социально-личностных качеств в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения детьми всеми школьными навыками, в том числе и письмом [26].

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц – предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Существует также, лингвистический уровень организации письма, подробно этим вопросом занималась Л.С. Цветкова. В своих трудах она указывала на то, что лингвистический уровень определяет, какими именно средствами осуществляется письмо. Этот уровень реализует перевод

внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы [20].

Цветкова Л.С. обобщает сформулированные психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, нарушения или несформированность которых ведет к трудностям формирования письма у детей [37].

Первой предпосылкой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение речью, способность к аналитико-синтетической деятельности.

Вторая предпосылка – формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знания и ощущения схемы тела, право/лево.

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракцией.

Пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

Таким образом, недостаточная сформированность психологических предпосылок к полноценному овладению письмом подразумевает использование в процессе логопедической работы специальных упражнений и заданий, которые будут направлены на памяти и внимания, пространственных и временных ориентировок и т.д.

1.3 Особенности логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у учащихся младших классов в условиях логопункта общеобразовательной школы

История изучения нарушений процесса письма представляет взгляды разных исследователей, как в России, так и за рубежом. Впервые о нарушениях письма упоминали в конце XIX века. В 1937 г. О. Ортон описал расстройства чтения, письма и речи у детей [1].

В 1914 г. Н.К. Монаков причиной возникновения нарушений письма считал нарушение строения и функций одного из анализаторов, обеспечивающих процесс чтения. Отечественные психологи Р.А. Ткачев и С.С. Мнухин в 30-е годы XX века связывали нарушения письма с нарушением мнестических процессов. Представители отечественной логопедии, ее педагогического направления, Р. Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева в 60-е годы XX столетия объясняли нарушения письма следствием нарушений устной речи [45].

Наиболее подготовленными специалистами для осуществления профилактики нарушений письменной речи являются детские логопеды, главными задачами которых являются профилактика нарушений речи и ее недоразвития у детей раннего и младшего дошкольного возраста; преодоление нарушений речи, совершенствование речевого развития, языковых способностей и профилактика нарушений письма и чтения у детей среднего и старшего дошкольного возраста [46].

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах [39].

Дисграфия у младших школьников не терпит отлагательств. Как только проблема будет выявлена, сразу необходимо начинать занятия. В случае развития заболевания с ребёнком следует заниматься логопеду и психологу.

В общем и целом, коррекция нарушений письменной речи у младших школьников осуществляется следующими способами: проведение занятий для улучшения памяти; увеличение словарного запаса; запоминание норм правописания; письменные задания различного характера; реабилитация в виде массажа, приёма успокоительных препаратов при необходимости.

Если обратиться к этой проблеме серьезнее, то можно выяснить, что в коррекционной работе по развитию письменной речи у младших школьников с дисграфией существует несколько основных подходов.

Первый подход – современная теория коррекции нарушений письменной речи, определяется в зависимости от формы недуга. Р.И. Лалаева, 1999; Л.Г. Парамонова, 2001 [26]. Данный подход базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, логопед выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Здесь несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

– совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической);

– коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;

– совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;

– совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова - при коррекции аграмматической дисграфии;

– совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – при коррекции оптической дисграфии. В каждом из этих направлений выделены этапы работы, предложены виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми [20].

Второй подход к преодолению нарушений письменной речи может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой (1984). Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой, позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Данные мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т. е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии [53].

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

Первый этап коррекционного обучения - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

Второй этап коррекционного обучения – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

Третий этап коррекционного обучения этап – восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности

высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

С учащимися вторых-четвертых классов логопедическая работа осуществляется по тем же направлениям на материале школьной программы, соответствующем этапу обучения, при этом уровень сложности и самостоятельности выполняемых детьми устных и письменных заданий повышается. Работа по выделенным направлениям реализуется вне зависимости от видов нарушения письменной речи. Она осуществляется с детьми, речь которых не соответствует школьным требованиям, которые не справляются с программой по русскому языку и допускают большое количество ошибок в письме и чтении [19].

Основная задача *первого* этапа обучения – коррекция и совершенствование звуковой стороны речи (произношение и навыки анализа и синтеза звукового состава слова), на основе которого осуществляется коррекция письма и чтения. Посредством специальных логопедических приемов происходит устранение дефектов произношения и формирование полноценных фонематических представлений. При проведении соответствующих упражнений обеспечивается необходимая последовательность в работе над звуками одной фонетической группы и очередность включения в работу звуков разных фонетических групп [21].

Соблюдение определенной последовательности в процессе коррекции недостатков произношения фонем предупреждает появление логопатических ошибок, которые, как известно, возникают вследствие недостаточности слуховой дифференциации звуков. С помощью разнообразных упражнений (достаточно широко описанных в специальной литературе) развивается фонематическое восприятие, способность сосредоточиваться на звуковой стороне языка, формируются звуковые обобщения. Постепенно в ходе различных упражнений в звуковом анализе и синтезе у детей образуются обобщенные представления об акустико-артикуляционных свойствах звуков, месте и значении каждого звука в слове.

Дальнейшее закрепление полученных детьми представлений о звуковом составе слова происходит в процессе работы над предложением. С этой целью учащимся предлагаются специальные задания по конструированию предложений из словесного материала, предварительно отработанного в произношении.

Восполнение пробелов речевого развития на втором этапе занятий происходит в русле изучения тех тем школьной программы, усвоение которых связано с морфологическим анализом слов и умением различать их значимые части. К этим темам относятся: «Правописание безударных гласных», «Правописание звонких и глухих согласных», «Правописание приставок и предлогов», «Правописание сложных слов», «Склонение имен существительных и прилагательных» [40].

Итак, усвоение детьми различных способов словообразования составляет важнейший элемент работы на втором этапе коррекционного обучения. Этому разделу придается очень большое значение, так как именно здесь осуществляется развитие восприятия и различения значимых частей слова. У учащихся формируются наблюдательность, способность сопоставлять слова по их морфологическому составу, выделять и сравнивать различные элементы в нескольких словах.

Таким образом, на втором этапе коррекционного обучения дети накапливают опыт различения и выделения морфологических частей слова, расширяют запас однокоренных слов, совершенствуют навык выбора проверочных слов. Привлечение внимания к звуковой стороне речи и морфологическому составу слова вооружает детей средствами, с помощью которых они самостоятельно расширяют запас слов, накапливают звуковые и морфологические обобщения. Все это способствует созданию оптимальных условий для уточнения ряда грамматических понятий и совершенствования (закрепления) знаний определенных правил правописания.

На втором этапе коррекционного обучения дети выполняют учебные действия, способствующие усвоению грамматических понятий о строении

слов и значений морфем. К таким действиям относятся: изменение исходного слова и получение его вариативных форм (т. е. родственных слов); сравнение значения исходного слова и новых слов; сопоставление формы исходного слова и выделение морфемы; установление функционального значения морфем данного слова. Изменение и сравнение слов позволяет детям выявлять отношения между значением и формой слова.

На третьем этапе обучения у учащихся формируется обобщенное представление о том, что предложение является смысловой и структурно-грамматической единицей, которая характеризуется тем, что выражает законченную мысль. Учащиеся подводятся к тому, что для выражения законченной мысли в предложении используются лексические, грамматические и некоторые другие средства. На логопедических занятиях много времени и места отводится формированию умений строить и перестраивать предложения по заданным признакам.

На этом этапе обучения появляется возможность работать на логопедических занятиях над предложением, используя программу по русскому языку. В связи с этим учитель-логопед разъясняет обусловленность повествовательных, вопросительных, восклицательных предложений целью высказывания. Эта работа проводится и на материале чтения.

Не менее значимым оказывается развитие у детей представлений о порядке слов в предложении (словорасположение). В ходе логопедических занятий внимание детей следует привлекать к тому, что с изменением порядка слов изменяется смысл, содержание высказывания. Особое место в системе коррекции недочетов речи (лексика, грамматический строй) и формирования связной речи занимает работа по упорядочению представлений учащихся о связи слов в предложении. Необходимость вычленения данного аспекта работы ясна, поскольку способность устанавливать связь между словами - одно из важнейших умений, лежащих в основе развития речи и формирования грамотного письма [5].

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач.

К этим задачам А.В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие.

Такая организация логопедической работы позволяет успешно осуществить не только коррекцию недостатков речи учащихся, но и нормализацию их учебной деятельности. Положительным итогом коррекционного обучения, осуществляемого на логопедических пунктах при общеобразовательных школах по данной программе, является предупреждение и преодоление неуспеваемости по русскому (родному) языку [32].

Также выделяется третий подход в коррекции нарушений письменной речи при дисграфии. Данный подход был предложен И.Н. Садовниковой (1995). Она предлагает свою методику диагностики нарушения письма. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции [41, 42].

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и др. [25]

В соответствии с данной методикой, коррекционная работа начинается с развития и уточнения пространственно-временных представлений. Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве. Далее учащиеся тренируются в определении последовательности предметов или их изображений (например, ряда предметных картинок, изображающих фрукты, животных и т.п.), а также графических знаков. Такие задания способствуют тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении [31].

Следующее по сложности задание - вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков. Такие упражнения создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков в составе слов.

Своеобразным продолжением развития пространственных дифференцировок становится изучение темы «Предлоги» (тех из них, которые имеют конкретное пространственное значение).

Выяснение круга временных представлений учащихся предполагает уточнение и активизацию соответствующего словарного запаса, а также пропедевтику усвоения времен глагола.

Следующим этапом идет коррекционная работа на фонетическом уровне.

Работа на фонетическом уровне включает *два основных направления*:

- 1) развитие звукового анализа слов (от простых форм – к сложным);
- 2) развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Неоценимую роль в становлении константных фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии [35].

По этой причине с первых же занятий привлекается внимание детей к работе артикуляционного аппарата, чтобы сделать его в достаточной степени управляемым, приучать детей оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями. С этой целью в начальном периоде занятий отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (П, М, Н, Ф, Т, К...). Перечень таких согласных может быть расширен логопедом с учетом состояния звукопроизношения учеников в каждой учебной группе. На этой стадии работы не следует давать подробную характеристику артикулемы, достаточно фиксировать внимание детей на наиболее выразительных, характерных ее признаках. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а при необходимости – и акцентированное произнесение искомого звука. В дальнейшем эти операции звукового анализа выполняются при обычном произнесении слов, а затем переводятся во внутренний план, т.е. выполняются молча.

Сначала дети работают в медленном темпе по команде логопеда: ставят палец под цифрой 1 и вслух произносят 1-ый звук слова; затем одновременно передвигают палец под цифру 2 и называют 2-ой звук и т.д. Цифра, соответствующая последнему звуку слова, выдвигается из ряда вверх. В этой кропотливой работе нельзя «потерять» ни одного самого медлительного ученика – терпение всех окупится в дальнейшем качеством письма.

Позже эти задания будут выполняться без общих команд – каждым учеником в своем темпе, а далее - бегло. При этом громкое проговаривание постепенно заменяется шепотным и переходит во внутренний план: ученики молча анализируют и выдвигают нужные цифры, обозначающие общее количество звуков в слове либо место в нем конкретного заданного звука.

Далее с учениками проводится работа на лексическом уровне [12].

Основные задачи лексической работы:

- 1) количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений);
- 2) качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний);
- 3) очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов.

Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии как слов, так и морфем [17].

Коррекционная работа на синтаксическом уровне включает в себя:

1. Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений.

2. Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

В этой работе важно «преимущественное или даже абсолютное внимание к форме... Так обстоит дело, например, при рассмотрении многих

норм управления, которые не поддаются семантическому осмыслению и должны быть усвоены в словарном порядке (ср.: рад чему?, но доволен чем? Работать на заводе, но работать в совхозе и т.д.).

Очень важно привести детей к пониманию связи слов в предложении, которая выявляется при помощи вопроса от главного слова в словосочетании к зависимому слову.

Рассмотрение падежей в ходе логопедических занятий не преследует цели обучить детей правописанию окончаний склоняемых частей речи, а является одним из средств изживания аграмматизма в речи учащихся (как экспрессивного, так и импрессивного).

Таким образом, Н.И. Садовниковой представлена подробная программа по коррекции нарушений письменной речи, главной особенностью которой является отсутствие разницы коррекционной работы при различных видах дисграфии [42].

Существуют различные виды дисграфии и все они преодолеваются по-разному, что связано с их различной причинной обусловленностью. Но в то же время имеется и ряд таких принципиально важных положений, учёт которых необходим для успешного преодоления любого вида дисграфии. Поэтому необходимо обратить внимание на следующие моменты.

Во-первых, работу над преодолением дисграфии любого вида никогда не следует начинать непосредственно с упражнений в письме, с попыток устранить ошибки именно в нём – это не даст желаемого результата. Сначала необходимо провести к норме те операции, которые подготавливают процесс письма и без должного уровня сформированности которых письмо, в принципе, не может протекать нормально. Так, например, если ребёнок с акустической дисграфией не различает на слух некоторые звуки и в связи с этим допускает на письме соответствующие буквенные замены, то бесполезно упражнять его в письме, не научив предварительно различать звуки.

То же самое и со всеми другими видами дисграфии [18].

Во-вторых, в процессе работы по выравниванию "западающих звеньев" следует идти "в обход" и как можно больше опираться на сохраненные функции. Например, если ребёнок не различает звуки С и Ш на слух, то на первых порах можно привлечь его внимание к различному положению губ и языка при произнесении этих звуков, то есть опереться на зрение и кинестетическое чувство (чувство положения артикуляторных органов). При неразличении букв по их виду (несформированность зрительного анализа и синтеза) часто прибегают к письму букв в воздухе при выключенном зрении, т.е. к опоре на двигательный анализатор и т.п. [14]

Эти приёмы хорошо известны логопедам и очень широко ими используются, что полезно иметь в виду также педагогам и родителям.

Важно учесть ещё одно обстоятельство. Иногда у детей, допускающих дисграфические ошибки, не удаётся выявить нарушения каких-либо конкретных операций письма (неразличение звуков, неузнавания букв, затруднений в анализе речевого потока и т.п.). По этой причине может создаваться такое впечатление, что для дисграфии здесь как будто бы нет никакой почвы. Подобные случаи имеют своё объяснение. Письмо является сложной речевой деятельностью, включающей в свой состав целый ряд операций различного уровня, которые должны осуществляться одновременно. Так, в процессе записи слов ребёнок должен уметь различать все составляющие их звуки, соотносить эти звуки с определенными буквами, выбирая при этом соответствующие буквенные знаки и переводя зрительные образы букв в двигательные, а также определять последовательность звуков в слове, не говоря уже о необходимости соблюдения графических норм и хотя бы самых элементарных грамматических правил. Ребёнку трудно координировать все эти операции, трудно распределить между ними своё внимание, выполняя все их синхронно и в то же время своевременно переключаясь с одной операции на другую. Поэтому неудивительно, что ребёнок, успешно справляющийся с выполнением каждой отдельной операции, не может выполнить все их одновременно, что и приводит к

дисграфическим ошибкам. Однако эта невозможность объединения всех необходимых операций письма все же более характерна для детей с недостаточно свободным владением каждой из них в отдельности.

К практическим методам логопедического воздействия относятся упражнения, игры [21].

Упражнение – это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. В логопедической работе они эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств, так как у детей формируются практические речевые умения и навыки либо предпосылки к их развитию, происходит овладение различными способами практической и умственной деятельности. В результате систематического выполнения артикуляторных упражнений создаются предпосылки для постановки звука, для правильного его произношения. На этапе постановки звука формируется навык его изолированного произношения, а на этапе автоматизации добиваются правильного произношения звука в словах, словосочетаниях, предложениях, связной речи [12].

Освоение правильных речевых навыков представляет собой длительный процесс, который требует разнообразных, систематически используемых видов деятельности [9].

Упражнения подразделяются на подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие.

Подражательно-исполнительские выполняются детьми в соответствии с образцом. В логопедической работе большое место занимают упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). На начальных этапах усвоения используется показ действий, а при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ все более «свертывается», заменяется словесным обозначением. Так, выполнение артикуляторных упражнений вначале осуществляется по наглядному показу, на основе зрительного восприятия выполнения заданий логопедом, в дальнейшем они только называются.

В логопедической работе используются различные виды конструирования. Например, при устранении оптической дисграфии детей учат конструировать буквы из элементов, из одной буквы другую.

В упражнениях творческого характера предполагается использование усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале. Так, при формировании звукового анализа и синтеза определение последовательности звуков сначала дается с опорой на вспомогательные средства, а в дальнейшем только в речевом плане, так как усвоение действия звукового анализа переносится в новые условия. И наконец, действие звукового анализа считается сформированным, если оно может выполняться во внутреннем плане (ребенок самостоятельно придумывает слова с определенным звуком, количеством звуков, отбирает картинки, в названии которых имеются звуки, и т. д.) [6].

В логопедической работе также используются речевые упражнения. Примером их могут служить повторения слов с поставленным звуком при коррекции нарушений звукопроизношения [4].

Использование игровых упражнений (например, имитация действия: рубят дрова, деревья качаются от ветра, имитация походки медведя, лисы) вызывает эмоционально-положительный настрой детей, снимает у них напряжение.

Выполнение любых упражнений способствует формированию практических умений и навыков лишь в том случае, когда соблюдаются следующие условия:

- 1) осознание ребенком цели (зависит от четкости постановки задачи, использования правильного показа способов выполнения, расчлененности показа сложных упражнений с учетом возрастных и психических особенностей ребенка);
- 2) систематичность, которая реализуется в многократном повторении (на логопедических занятиях, вне их, на уроке, во внеклассное время с

использованием разнообразного речевого и дидактического материала и различных ситуации речевого общения);

3) постепенное усложнение условий с учетом этапа коррекции возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;

4) осознанное выполнение практических и речевых действий;

5) самостоятельное выполнение на заключительном этапе коррекции (хотя на начальных этапах коррекции упражнения могут выполняться с помощью логопеда, с механической помощью и т. д.);

б) дифференцированный анализ и оценка выполнения.

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия). Например, в играх «Магазин», «Вызов врача», «Налесной опушке» дети распределяют роли, с помощью масок, деталей одежды, речевых и неречевых действий создают образы людей или животных, в соответствии с ролью вступают в определенные взаимоотношения в процессе игры [32].

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и активизирует деятельность детей [9].

Организация работы учителя-логопеда на логопункте общеобразовательной школы определена методическим письмом Министерства образования Российской Федерации. На логопункте учитель-логопед работает в то время, когда дети свободны от основных уроков по образовательной программе, он проводит занятия с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения. Коррекционное обучение планируется по периодам. Перспективный план логопед оформляет в двух вариантах: для учеников 1 класса (овладевающих письмом) и для учащихся 2-4 классов (пишущих). Дети занимаются по подгруппам, только при тяжелых расстройствах (заикание, ринолалия) предполагается индивидуальная работа.

На логопункт зачисляются дети с речевыми нарушениями: фонетическое недоразвитие речи; фонематическое недоразвитие речи; ФФН; ОНР 4 уровень; ОНР 3 уровень; заикание, не осложненное ФФН или ОНР; ринолалия послеоперационная.

Учитель-логопед ведет следующие виды документации: речевые карты на каждого ребенка, индивидуальные тетради для формирования произношения и письма, перспективный календарный план работы, индивидуальные карточки учащихся и отчет об эффективности работы.

Основными принципами логопедической работы являются принципы комплексности и системности, принцип учета патогенеза, принцип учета психологической структуры процесса чтения и письма, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дисграфия рассматривается как языковое расстройство, т. е. нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения. В связи с этим при устранении дисграфии и логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Принцип учета патогенеза предполагает учет причин и механизма нарушений. Во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения имеют различные механизмы. Так, замены букв наблюдаются при различных формах дисграфии. При оптической дисграфии или они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической – с

недостаточностью фонематического восприятия. В каждом из этих случаев методика работы будет различна, т.к. должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У детей с нарушениями письма обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. При коррекции дисграфии в процессе работы учитель-логопед формирует у ребенка умственные действия и доводит их до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации процесса чтения [22].

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на различные анализаторы, опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе. На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации звуков осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентаций. Позднее ведущую роль приобретает слуховая. При недоразвитии дифференциации фонем осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение звуков при их произношении, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

Принцип поэтапного формирования умственных действий подробно описал П.Я. Гальперин. Он выделил основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий. В процессе логопедической работы происходит постепенная

интериоризация действия (звуковой анализ: фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

Основными задачами преодоления дисграфии являются: преодоление дисграфических ошибок на письме и формирование произвольного контроля в процессе выполнения письменной работы.

Выводы по 1 главе

В ходе теоретического исследования проблемы коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста нами рассмотрено понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе.

Письменная речь представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием всех анализаторов, различных структурно-функциональных компонентов и многих психических функций. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Нарушения письменной речи принято называть дисграфией. У детей они являются весьма распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Нарушение процесса письма не может возникнуть без причин и редко существует само по себе. Как правило, проблема отражается и на лексико-грамматической стороне речи, звукопроизношении, связности речи, фонематическом восприятии.

Дисграфия не исчезнет сама, её нужно корригировать и исправлять.

При анализе дисграфий педагоги, логопеды и психологи выделяют их разные варианты, в основе которых лежат такие механизмы как трудности фонематического анализа, смешение близких по артикуляции звуков, трудности овладения зрительным образом буквы, смешение букв, близких по написанию. В письме могут отражаться дефекты развития речи ребенка, трудности языкового анализа, речевого внимания. Но это перечень возможных механизмов трудностей письма не полный.

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи.

Расхождение существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах и симптомах связано с неоднозначностью научных подходов к ее изучению и определяет несколько классификаций детской дисграфии.

Важное место при обследовании детей с дисграфией занимает оценка состояния звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза; слуховой дифференциации звуков; слоговой структуры слова; особенностей словарного запаса и грамматического строя речи. Только после всестороннего изучения сформированности устной речи переходят к обследованию письменной речи: ребенку с дисграфией даются задания на списывание печатного и рукописного текста, письмо под диктовку, составление описания по картинке, чтение слогов, слов, текстов и т. п.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии выстраивается с учетом механизмов и формы нарушения письменной речи. Общие подходы к преодолению дисграфии предполагают восполнение пробелов в звукопроизношении и фонематических процессах; обогащение словаря и формирование грамматической стороны речи; развитие связной речи.

Методики по преодолению нарушений письма основаны на разных подходах. Каждую методику отличает своеобразие в использовании методов и приемов логопедического воздействия. Логопед выявляет слабые звенья функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста.

Важное значение в структуре логопедических занятий по коррекции дисграфии занимает развитие аналитико-синтетической деятельности, слухового и пространственного восприятия, памяти, мышления, двигательной сферы. Полученные навыки устной речи закрепляются с помощью письменных упражнений.

Глава II Экспериментальная работа по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста

2.1 Организация и методика работы по изучению особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста, результаты анализа

Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 76» г. Оренбурга. Всего исследованием охвачено 6 учащихся 2 «Г» класса в возрасте 8-9 лет.

Таблица 1

№ п/п	Имя ребенка
1	Демид Р.
2	Алиса У.
3	Степан Ч.
4	Тамара П.
5	Савелий А.
6	Ульяна О.

Мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Проанализировать состояние письма у обучающихся вторых классов.
2. Отобрать комплекс коррекционно-развивающих упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов.

Диктант	слов	различной	структуры
Запись	предложения	после	однократного прослушивания
Подписи	к	предметным	картинкам (слова)
Подписи	к	сюжетным	картинкам (предложения)
Составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок (для учащихся 2-3-их классов)			

Требования к речевому материалу:

1. Включает звуки всех фонетических групп.
2. Предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству.
3. Включает слова различной сложности слоگو-ритмической структуры.

Тактика обследования строится гибко – от достигнутого учеником уровня: если школьник может писать текстовой диктант – с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв – для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности.

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагалось выполнить письменные задания в присутствии логопеда, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений, колебаний. Этот момент обследования особенно важен, поскольку в большинстве случаев наблюдается резко выраженное различие в качестве выполнения учащимися классных и домашних работ. Последние бывают не только более аккуратными по своему оформлению, но и содержат значительно меньше дисграфических и иных ошибок, что объясняется неограниченностью времени их выполнения и помощью со стороны родителей.

Обследование школьников осуществляется в два этапа.

На первом этапе (предварительном) ставится задача выявления детей страдающих нарушением письменной речи. Для этого проанализированы

тетради детей, предложены различные виды письменных работ (списывание, диктанты, изложения).

Каждому из отобранных нами детей предложили следующие задания:

1. Списать слова и предложения с рукописного текста.
2. Списать слова и предложения с печатного текста.
3. Записать под диктовку строчные буквы (в случае забывания обозначить букву точкой):
 - а) строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х
 - б) прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ
4. Диктант слогов: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач
5. Диктант слов различной структуры:

лыжи	куст	уснет
------	------	-------

ключ	щука	грач
------	------	------

круги	улица	утки
-------	-------	------

жили	бант	чищу
------	------	------

6. Записать после однократного прослушивания:
У ёлки пушистый зайчик.

7. Слуховой диктант.

ПТИЦЫ

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.

Слуховой диктант проводился согласно традиционной методике. Диктант подобран в соответствии программным требованиям по русскому языку 2-го класса. Мы диктовали в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Анализ навыка письма приводится в сводных таблицах на каждый вид работы в отдельности (списывание, диктант). Таблицы отражают особенности овладения письмом учащимися 2 класса общеобразовательной школы. Типы и виды специфических ошибок на письме, указанные в таблице взяты из пособия И.Н. Садовниковой «Нарушения письменной речи младших школьников и их преодоление» [42].

Таблицы отражают количественный эквивалент (количество человек, допустивших данную ошибку).

Анализ навыка письма проводился по всем видам ошибок, допущенных учащимися при выполнении работ.

Количественный и качественный анализ представлены в сводных диаграммах по классу (представлены ошибки по разным видам работ, допущенных учащимися).

Результаты исследования навыков письма у учащихся 2 класса на начало года. Списывание

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во детей
Ошибки на уровне буквы и слога	замены гласных пропуски гласных пропуски согласных пропуски слогов и частей слова перестановки добавления обозначения мягкости согласных смешение букв по принципу звонкости-глухости лабиализованные гласные свистящие и шипящие аффрикаты заднеязычные смешение букв по кинетическому сходству зеркальное письмо общее искажение букв	4
Ошибки на уровне слова	раздельное написание частей слова; слитное написание слов; замена слов по звуковому сходству; замена по семантическому сходству; пропуски слов; лишнее слово; морфемный аграмматизм	1
Ошибки на уровне предложения (словосочетания)	отсутствие обозначения границ предложения; нарушения согласования и управления слов в предложении	2

В количественном соотношении данные результаты наглядно отображает диаграмма 1.

Диаграмма 1

По результатам, приведенным в диаграмме видно, что самой распространенной ошибкой при списывании у учеников второго класса являются ошибки на уровне буквы и слога (4 человек). Также имеются ошибки на уровне предложения (2 человека). Один из испытуемых допустил ошибку на уровне слова.

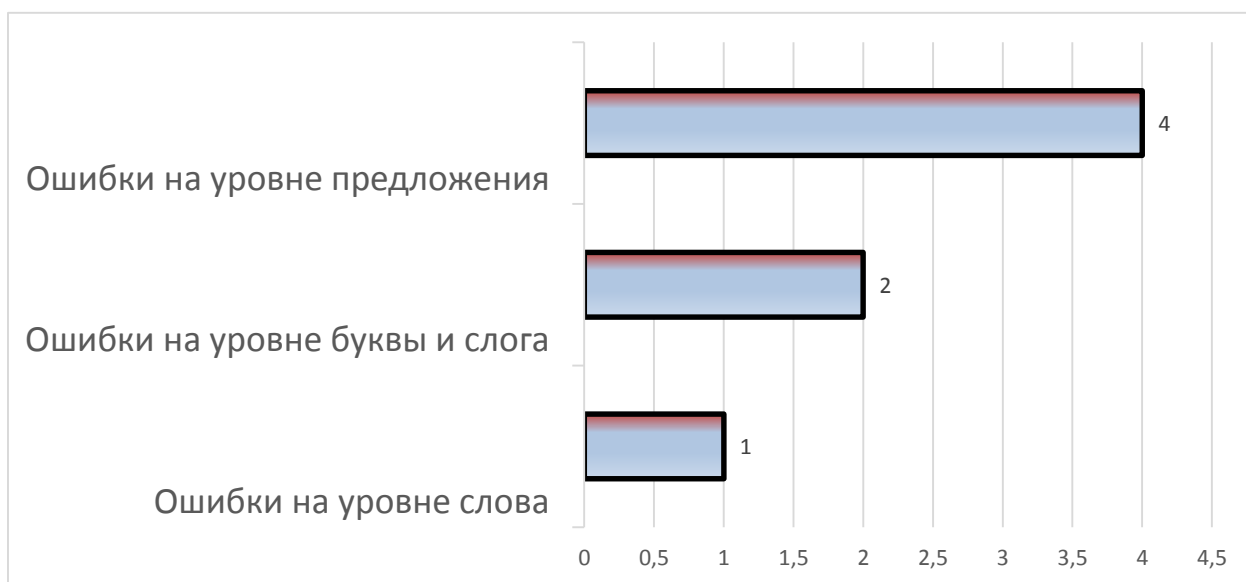


Таблица 2

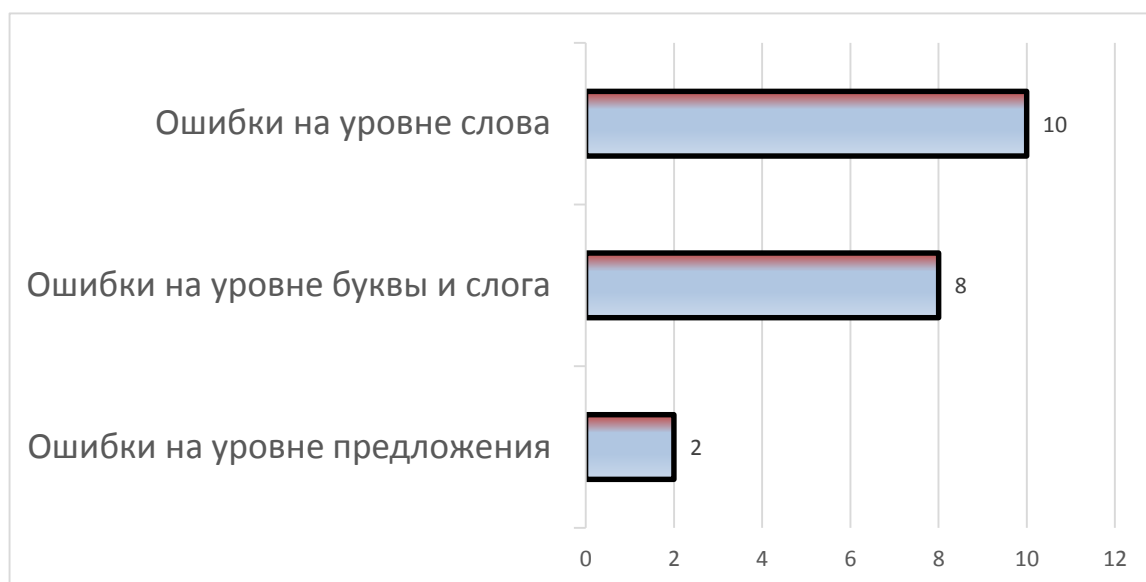
Результаты исследования навыков письма у учащихся 2 класса на начало года. Диктант

Типы ошибок	Виды ошибок	Кол-во детей, допустивших ошибки
Ошибки на уровне буквы и слога	замены гласных; пропуски гласных; пропуски согласных; пропуски слогов и частей слова; перестановки; добавления; обозначения мягкости согласных ; смещение букв по принципу звонкости-глухости; лабиализованные гласные; свистящие и шипящие аффрикаты; заднеязычные; смещение букв по кинетическому сходству; зеркальное письмо общее искажение букв.	8
Ошибки на уровне слова	раздельное написание частей слова; слитное написание слов; замена слов по звуковому сходству; замена по семантическому сходству; пропуски слов лишнее слово; морфемный аграмматизм	10
Ошибки на уровне предложения (словосочетания)	нарушения обозначения границ предложения; нарушения согласования и управления слов в предложении	2

В количественном соотношении данные результаты наглядно отражает диаграмма №2.

По результатам, приведенным в диаграмме мы видим, что самыми распространенными ошибками при написании диктанта у учеников второго класса являются ошибки на уровне слова (10 человек) и ошибки на уровне буквы и слога (8 человек). Двое учеников допустили ошибки на уровне предложения.

Диаграмма 2



Таким образом, по результатам проведенного обследования, можно сделать вывод, что характер допущенных ошибок свидетельствует о проявлении у учеников второго класса дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, однако, следует учитывать тот факт, что обследование проводилось в начале учебного года и навыки письма находятся в стадии становления и будут совершенствоваться на протяжении всей начальной школы. Поэтому, проявление такого рода ошибок можно объяснить трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. Но, для

предупреждения возникновения стойкости в ошибках на письме, необходимо провести коррекционную работу с учениками, допустившими ошибки при диктанте и списывании.

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письменной речи: определение симптоматики, механизмов и видов дисграфии, а также степень их выраженности.

Исследование специфических ошибок на письме позволило выявить следующие виды специфических ошибок:

- ошибки звукового анализа (пропуски, вставки, перестановки, упрощение структуры слова, контаминации);
- обозначение мягкости согласных (гласными 2-го ряда, буквой ь);
- смешения букв: по акустико-артикуляционному и оптико-пространственному сходству;
- аграмматические нарушения (словообразования, согласования, управления, употребления предлогов).

По результатам констатирующего эксперимента количество дисграфических ошибок, допущенных учащимися в письменных работах составляет 56 на 6 человек. Наиболее распространенными ошибками у школьников оказались:

- ошибки звукового анализа (встетила, пчему, лисьтя, на лжелсовал-на уроке рисовал) – 8,
- обозначение мягкости согласных – 14,
- смешение букв – всего 22 ошибки, из них по акустико-артикуляционному сходству (жажгли, сквореч, роча-роща, сыски-шишки) – 9 ошибок, смешение букв по оптико-пространственному сходству – 13;
- аграмматизмы – 12 ошибок.

Результаты диагностики письменной речи

Ошибки		Количество ошибок
Ошибки звукового анализа		8
Обозначение мягкости согласных		14
Смещение букв	по акустико-артикуляционному сходству	9
	по оптико-пространственному сходству	13
Аграмматизмы		12
Всего		56

Таким образом, по результатам этого исследования можно сделать вывод о том, что в письменных работах обследуемых учащихся 2 класса имеется существенное количество ошибок, которые принято считать специфическими, т.е. дисграфическими.

Проявления разных видов дисграфии и ее причинная обусловленность у учащихся младших классов изучаются, прежде всего, в процессе индивидуального обследования детей. Причинная обусловленность дисграфии рассматривается с точки зрения сформированности у ребенка тех операций, которые необходимы для овладения грамотой, то есть фонетическим принципом письма.

2.2. Характеристика комплекса коррекционно-развивающих упражнений, методов и средств, направленных на коррекцию нарушений письменной речи у младших школьников

На основе проведенной диагностики состояния навыков письменной речи младших школьников и изученных нами методических рекомендаций авторов: И.Н. Садовниковой, Т.А. Фотековой, Л.Н. Ефименковой, мы выделили этапы логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи:

Наименование этапа	Основные направления
Подготовительный	1. Развитие слухового и зрительного внимания. 2. Развитие слуховых дифференцировок. 3. Развитие фонематического восприятия. 4. Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.
Основной	1. Развитие слухового и зрительного внимания. 2. Развитие фонематического анализа и синтеза. 3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).
Заключительный	1. Закрепление полученных знаний, 2. Перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности.

Согласно каждого этапа нами был подобран комплекс специальных упражнений. Тематика комплекса соответствовала программе по курсу «Русский язык» в рамках образовательной программы «Школа 21 века».

I. «Как устроен наш язык» (основы лингвистических знаний)

1. Фонетика и графика

Повторение изученного в 1-ом классе: различение звуков и букв; различение ударных и безударных гласных звуков, твердых и мягких согласных звуков, звонких и глухих согласных звуков. Обозначение на письме

мягкости согласных звуков. Определение парных и непарных по твердости-мягкости согласных звуков. Определение парных и непарных по звонкости-глухости согласных звуков. Установление соотношения звукового и буквенного состава в словах типа двор, день; в словах с йотированными гласными е, ё, ю, я, в словах с непроизносимыми согласными. Деление слов на слоги. Использование алфавита при работе со словарями и справочниками.

2. Орфоэпия (изучается во всех разделах курса) Произношение звуков и сочетаний звуков, ударение в словах в соответствии с нормами современного русского литературного языка.

3. Слово и предложение

Понимание слова как единства звучания (написания) и значения. Слова с предметным значением — имена существительные. Слова, называющие признаки — имена прилагательные. Слова, обозначающие действия — глаголы. Предложение. Отличие предложения от слова. Различение предложений по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные предложения; по эмоциональной окраске: восклицательные и невосклицательные предложения.

4. Состав слова (морфемика)

Окончание как часть слова. Изменение формы слова с помощью окончания. Различение изменяемых и неизменяемых слов. Корень как часть слова. Чередование согласных в корнях. Родственные (однокоренные) слова. Различение однокоренных слов и различных форм одного и того же слова. Различение однокоренных слов и синонимов, однокоренных слов и слов с омонимичными корнями. Суффикс как часть слова; значения суффиксов. Приставка как часть слова; значения приставок. Суффиксальный, приставочный и приставочно-суффиксальный способы образования слов. Основа слова. Выделение в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончания, корня, приставки, суффикса.

5. Лексика

Слово и его лексическое значение. Выявление слов, значение которых требует уточнения. Определение значения слова по тексту или уточнение значения с помощью толкового словаря. Различение однозначных и многозначных слов. Представление о прямом и переносном значении слова. Наблюдение за использованием в речи синонимов, антонимов и омонимов. Слова исконные и заимствованные. Устаревшие слова. Фразеологизмы. Наблюдение за использованием в речи фразеологизмов.

II. «Правописание» (формирование навыков грамотного письма)

Повторение правил правописания, изученных в 1-ом классе. Формирование орфографической зоркости: осознание места возможного возникновения орфографической ошибки, использование разных способов решения орфографической задачи в зависимости от места орфограммы в слове. Ознакомление с правилами правописания и их применение.

Использование орфографического словаря учебника для определения (уточнения) написания слова. Формирование действия контроля при проверке собственных и предложенных текстов.

III. «Развитие речи»

1. Устная речь

Выбор языковых средств в соответствии с целями и условиями общения для эффективного решения коммуникативной задачи. Соблюдение норм речевого этикета и орфоэпических норм в ситуациях учебного и бытового общения. Умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности при проведении парной и групповой работы.

2. Письменная речь

Текст. Смысловое единство предложений в тексте (основная мысль) Заглавие текста. Подбор заголовков к предложенным текстам. Определение по заголовкам содержания текста. Выражение в тексте законченной мысли. Подбор вариантов окончания текстов. Начало текста (зачин), подбор зачинов к предложенным текстам. Последовательность предложений в тексте. Корректирование текстов с нарушенным порядком предложений; включение

недостающего по смыслу предложения и изъятие избыточного в смысловом отношении предложения. Абзац. Последовательность абзацев в тексте. Корректирование текстов с нарушенной последовательностью абзацев. Комплексная работа над структурой текста: озаглавливание, корректирование порядка предложений и абзацев. План текста. Составление планов предложенных текстов. Создание собственных текстов по предложенным планам. Типы текстов: описание, повествование, рассуждение, их особенности.

Мы учли требования программы и методические рекомендации при составлении нами комплекса коррекционных упражнений, который поможет реализовать основные направления коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у учеников второго класса.

Основные направления коррекционной работы:

- 1) развитие фонематического восприятия учащихся;
- 2) развитие навыков слогового анализа и синтеза
- 3) развитие навыков языкового анализа и синтеза;
- 4) развитие оптико-пространственных представлений;
- 5) развитие мелкой моторики для укрепления мышц руки и формирования четких дифференцированных движений руки при письме.
- 6) формирование самоконтроля над своей письменной речью

Рассмотрим содержание работы по каждому направлению.

1. Развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

При развитии фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза усилия были направлены на умение определять последовательность звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения.

При работе над развитием фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза в работу был вовлечен учитель. Ему

давались рекомендации, например, включить в материал урока игры и задания на развитие фонематического слуха, которые могут проводиться на любом этапе урока. Таким образом, была организована совместная работа логопеда и учителя, что позволило более эффективно формировать у детей навыки анализа и синтеза.

2. Развитие навыков слогового анализа и синтеза.

При развитии навыков слогового анализа и синтеза работа начиналась со вспомогательных приёмов (отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество). Затем, опираясь на умение выделять гласные звуки в слове, дети усваивали основное правило слогаделения: в слове столько слогов, сколько гласных.

3. Развитие навыков языкового анализа и синтеза.

Коррекционная работа по развитию языкового анализа и синтеза сводилась к формированию умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

Для развития навыков языкового анализа и синтеза детям предлагались следующие задания:

1. Составление предложений по опорным картинкам с определённым количеством слов.

2. Придумывание предложений по сюжетной картинке и определение в них количества слов.

3. Так же детей учат составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложения по схеме.

4. Упражнения на составление распространённых предложений (по вопросам: Где? Как? Когда? и др. – по сюжетным картинкам).

5. Так же нужно показывать необходимость согласования слов в предложении, упражнять в грамматически правильном построении предложений. Работа с деформированными предложениями.

Например: с опорой на наглядность: “гуляет, дворе, с, Петя, во, собакой” – Петя гуляет с собакой во дворе.

Без опоры на наглядность: “дымок, идёт, трубы, из” – Из трубы идёт дымок.

“Орехи, в, белка, прячет, дупло” – Белка прячет орехи в дупло.
“поливает, лейки, Коля, из, цветы” – Коля поливает цветы из лейки.

6. Определение места слова в предложении (какое по счёту указанное слово).

7. Определение различий словосочетания и предложения. Предложение – это законченная смысловая единица.

Например: распредели на два столбика словосочетания и предложения.

Пожелтела трава, идут дожди, кудрявая травка, наступила осень, головки цветов, ранней осенью.

8. Упражнения в чтении текста с интонационными обозначениями границ предложения (понижение голоса, паузы).

9. Списывание текста с подчёркиванием заглавных букв и точек.

4. Развитие оптико-пространственных представлений

Порядок работы над оптически сходными буквами

Знакомство с буквой:

- звукобуквенная связь;
- соотнесение буквы с небуквенным образом (развитие ассоциативных связей);
- уточнение количества элементов и их расположения в пространстве (
- письмо буквы в воздухе;
- конструирование буквы из элементов и реконструирование букв при их дифференциации;
- письмо элементов буквы по заданию логопеда, развитие буквенного гнозиса и прописывание буквы (и букв при их дифференциации)

5. Развитие мелкой моторики для формирования четких дифференцированных движений руки при письме

Для укрепления мышц пальцев были на логопедических занятиях были использованы приёмы: раскрашивание картинок, штриховка, обвод

картинок и букв по контуру, пальчиковая гимнастика, лепка букв из пластилина.

б. Развитие у детей контроля за собственной письменной продукцией.

Письмо с проговариванием вслух:

- логопед проговаривает лексический материал вслух, ученик записывает, затем роли меняются;
- проговаривание и одновременная запись лексического материала учеником.

Слова произносятся вслух громко, в шепотной речи, проговаривание только сложных слов.

Результирующий контроль:

- сравнение текста с ошибками, типичными для данного ребенка, с нормативным образцом текста;
- самостоятельное исправление ошибок в тексте;
- списывание с последующей самопроверкой (логопед может сделать акцент внимания на строке с ошибкой);
- проверка с подчеркиванием слогов, маркированием гласных точками;
- ритмизованное чтение своей работы.

Предлагаемый комплекс упражнений может быть использован как логопедами, так и учителями начальной школы в работе по устранению нарушений письма у детей. Необходимо отметить важность одновременной медико-психологической работы логопеда с отстающим учащимся над моторикой, артикуляцией и правильным дыханием обучающихся.

Мы считаем, что реализация отобранных нами коррекционно-развивающих упражнений будет способствовать эффективной работе по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы. Таким образом, цель работы достигнута, задачи выполнены.

Выводы по 2 главе

Нами проведена экспериментальная работа по коррекции нарушений письменной речи у обучающихся вторых классов.

Для исследования письменной речи нами была выбрана методика И.Н. Садовниковой. Мы провели диктант и списывание. В результате проведенного исследования мы выявили, что ученики второго класса допускают специфические ошибки на письме, для коррекции которых необходимо провести логопедическую работу.

На основании выявленных ошибок, анализа программного материала по русскому языку, а также методических рекомендаций Т.А.Фотековой, И.Н.Садовниковой, Л.Н.Ефименковой нами был разработан комплекс коррекционно-развивающих упражнений по коррекции нарушений письменной речи у детей.

Упражнения комплекса направлены на развитие фонематического восприятия учащихся; развитие навыков слогового анализа и синтеза; развитие навыков языкового анализа и синтеза; развитие оптико-пространственных представлений; развитие мелкой моторики для укрепления мышц руки и формирования четких дифференцированных движений руки при письме; формирование самоконтроля над своей письменной речью.

Таким образом, предлагаемый нами комплекс упражнений может быть использован как логопедами, так и учителями начальных классов в работе по коррекции нарушений письма у детей.

Заключение

Актуальность проблемы коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста не вызывает сомнения, так как письменная речь служит средствами дальнейшего получения знаний учащимися, а на сегодняшний день количество детей, имеющих нарушения письменной речи возрастает.

В нашей работе мы показали особенности письменной речи детей младшего школьного возраста, причины нарушений письменной речи, а также то, с какими трудностями сталкивается учитель и логопед в процессе обучения младших школьников.

Мы провели обследования письменной речи учеников второго класса, и выяснили, что учащиеся допускают специфические ошибки на письме и нуждаются в проведении с ними коррекционной работы.

На основании выявленных ошибок, требований программы по русскому языку и методических рекомендаций мы разработали комплекс коррекционно-развивающих упражнений по преодолению нарушений письменной речи младших школьников.

Предлагаемый комплекс коррекционно – развивающих упражнений может быть использован как логопедами, так и учителями начальной школы в работе по коррекции нарушений письма у учащихся младших классов.

Список использованной литературы

1. Аксёнова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст]: кн. для учителя / А. К. Аксёнова, Э. В. Якубовская. – 2-е изд. доп. – М.: Просвещение, 1991, – 67 с.
2. Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи [Электронный ресурс] // <http://www.iprbookshop.ru/26758> (дата обращения 22.05.2019)
3. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2002. – С. 7 – 20.
4. Бурина, Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма [Текст] / Бурина Е. Д. // Дефектология. – 1996. – № 3. – с.42 – 46.
5. Буслаева, Е. Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов [Текст] / Е. Н. Буслаева // Дефектология. – 2002. – № 2. С. 14 – 21.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Волкова Л. С. – Москва, 1989. – 528 с.
7. Гайдина, Л. И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи 1-4 классы [Текст] / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова. – М.: ВАКО, 2007. – 112 с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]: сборник работ, посвященных вопросам изучения речи дошкольника / А. Н. Гвоздев – Москва, 1961. – 289 с.
9. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст]: метод. пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 80 с.

10. Гуровец, Г. В. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике [Текст] / Г. В. Гуровец, Я. Я. Ленок // Дефектология. – 1996. – № 2. – С.77 – 83.
11. Дмитриев, С. Д. Занимательная коррекция письменной речи [Текст]: учебно-практ. пособие / С. Д. Дмитриев. – М.: Книголюб, 2006. – 127 с.
12. Дудьев, В. П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушениями речи [Текст] / В. П. Дудьев // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 50 – 54.
13. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи [Текст]: метод. пособие / О. В. Елецкая. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
14. Елина, Н. В. Создание предпосылок грамотного письма [Текст] / Н. В. Елина // Начальная школа. – 1995. – № 6. – С.35 – 39.
15. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
16. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1999.
17. Заманская, И. И. Некоторые приемы формирования моторной готовности детей к школьному обучению [Текст] / И. И. Заманская // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 9 – 13.
18. Игры в логопедической работе с детьми [Текст]: кн. для логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва, 1979. – 58 с.
19. Инновационные подходы к организации логопедической помощи детям с нарушением речи [Электронный ресурс]: сборник аналитических и научно-методических материалов / Л. Ф. Холоднова [и др.]. – М.: Московский городской педагогический

- университет, 2011. – 90 с. – (ЭБС «IPRbooks»). – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26484> (дата обращения 14.05.2019)
20. Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ [Текст] / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1-2 (4-5). – С.37-41.
 21. Коваленко, О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст]: учебно-метод. пособие / О. М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 72 с.
 22. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
 23. Крутецкая, В. А. 90 эффективных упражнений для исправления дисграфии [Текст]: кн. для логопеда / В. А. Крутецкая. – СПб.: издательский дом «Литера», 2005. – 96 с.
 24. Кузнецова, М. И. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом [Текст] / М. И. Кузнецова // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 11 – 14.
 25. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с.
 26. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
 27. Лопухина, И. Логопедия – речь, ритм, движение [Текст]: кн. для логопеда / И. Лопухина – СПб., 1997.– 258 с.

28. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь [Текст]: нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 352 с.
29. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма [Текст]: хрестоматия по логопедии / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селивёрстова. Т.2 – Москва, 1998. – 348 с.
30. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст]: кн. для логопеда / В. Я. Ляудис, И. П. Негуре. – М., 2006. – 93 с.
31. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст]: книга по логопедии / Е. В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
32. Мельникова, С. С. Развитие мелких мышц пальцев и кисти руки [Текст] / С. С. Мельникова // Начальная школа. – 1994. – № 8. – С. 12 – 13.
33. Назарова, Л. К. О роли речевых кинестезий в письме [Текст] / Назарова Л. К. // Педагогика. – 1972. – № 6. С 12 – 19.
34. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008.– М.: В. Секачев, 2008. – 128 с,
35. Николаева, С. М. Виды работы по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников [Текст] / С. М. Николаева // Дефектология. – 1996. – № 1. С. 29 – 26.
36. Оглобина, И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислалии у младших школьников [Текст]: учеб.-метод. пособие / И. Ю. Оглобина. – М.: Владос, 2015. – 64 с.

37. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л. Г. Парамонова. – Спб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.
38. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи [Текст]: учебное пособие / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 158 с.
39. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс]: учебно-метод. пособие / под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: 51 КАРО, 2011. – 160 с. – (ЭБС«IPRbooks»). – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456> (дата обращения 11.05.2019)
40. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Электронный ресурс] / И. Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 280 с.
41. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
42. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 184 с.
43. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Электронный ресурс] / В. И. Селиверстов. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 288 с.
44. Солдатова, Н. А. Экспериментальное исследование особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста [Текст] / Н. А. Солдатова, Ю. Г. Ткачук // Молодой ученый. – 2017. – № 10. – С. 446 – 448.
45. Спирова, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст]: хрестоматия по логопедии / Под ред.

Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. Т.2 – Москва, 1997. – 324 с.

46. Ткачук, Ю. Г. Становление навыка письма у детей младшего школьного возраста [Текст] // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1558 – 1560.
47. Токарева, О. Л. Расстройства письменной речи у детей [Текст]: очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. Вып.2. М.: Учпедгиз, 2002. – С. 190 – 212.
48. Хватцев, М. Е, Аграфия и дисграфия [Текст]: хрестоматия по логопедии / М. Е. Хватцев. – М., 2003. – С.113 – 120.
49. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь [Текст]: конспект занятия по развитию речи / В. В. Цвынтарный.– СПб., 2000. – 143 с.
50. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
51. Чистякова, О. В. 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс [Текст]: пособие для логопедов / О. В. Чистякова. – СПб.: Литера, 2010. – 80 с.
52. Яковлева, В. И. Сборник текстов для изложений в начальных классах [Текст] / В. И. Яковлева. – Москва, 1978. – 69 с.
53. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 104 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Комплекс упражнений, направленных на коррекцию нарушений письменной речи

Работа по коррекции нарушений письменной речи ведется параллельно работе по коррекции звукопроизношения и включает в себя следующие *виды упражнений*:

Упражнение № 1

Вставить в слово правильный звук, например – Д-Т- «У нас в деревне есть пру... Мы с братом сделали пло.. и спустили в пру..».

Упражнение № 2

Придумывание слов на заданный слог в определенной позиции.

Например – СА-

САни	поСАдка	лиСА
САхар	уСАдьба	коСА
САлют	расСАда	полоСА

Упражнение № 3

Игра «Живые буквы». Детям выдаются буквы. Они должны найти себе пару, так чтобы получился слог (любой или же заданный только по опорной гласной, либо по опорной согласной букве, либо слог называется сразу полностью).

Упражнение № 4

Составление слога по картинкам с выделением первых звуков, последних, вторых от начала слова и т.д., например,: даны картинки, на которых изображены улитка, муравей. Составим слог по первым буквам: УМ. Придумаем слова с данным слогом: умный, умник, умница. Поменяем картинки местами, и выясним, какой теперь получился слог? – МУ. Вспомним слова с этим слогом: муха, мука, музей – в начале слова; почему, панаму – в конце слова; замутить, замучить – в середине слова, и т.д.

Упражнение № 5. «Слово рассыпалось»

Предлагаем учащимся составить из данных слогов слова: (запись на доске, карточками (переставить так, чтобы получилось как можно больше разных слов). Например: -сос-, -на-, -тер-, -ка- и т.д. (насос, сосна, соска, актер, и.д.).

Упражнение № 6. Работа с таблицами типа:

...А	С...
...У	М...

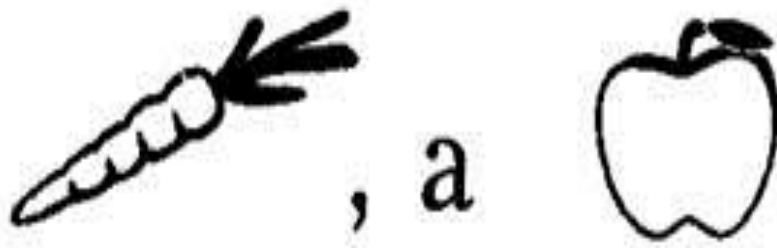
Какой слог можно составить? – аист, руки, зима, радуга, картина, карандаш.

Упражнение № 7

Слова бывают короткие и длинные. Самые короткие слова — союзы и предлоги, состоящие из одной буквы У, И, К, В, С.

Составляем предложения, используя картинки, между которыми написана буква «а» (противительный союз). Например:

Необходимо придумать как можно больше предложений, используя эту картинку. Например:



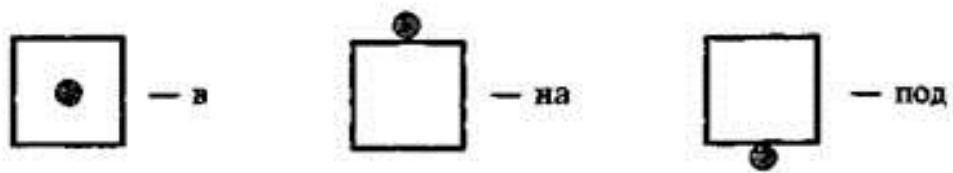
Морковь — овощ, а яблоко — фрукт.

Морковь растет в огороде, а яблоко — в саду.

Из моркови делают салат, а из яблок — компот.

Упражнение № 8

Для работы с предлогами используем схемы, где предлог — маленький человечек.



Упражнение № 9

Отгадывание ребусов стимулирует умственную деятельность, а также дает прекрасные возможности для заучивания предлогов, их роли. Ведь предлоги в ребусах подразумеваются, а не изображаются:



Упражнение № 10

Необходимо учить детей дифференцировать слова, отвечающие на разные вопросы:

Кто это? Аня, кошка, мама...

Что это? Книга, лето, туча...

Что делает? Сидит, умывается, думает...

Какой? Какая? Какое? Какие?

Для уяснения лексического значения слова хорошо давать задания на подбор нужного слова к смысловому ряду:

1) по опорным признакам — белое, теплое, парное-? (молоко); хищный, серый, злой, клыкастый-? (волк);

2) на обобщающие понятия:

- какое слово лишнее и почему? (зима, весна, среда);

- добавить нужное словечко (стол, шкаф, стул,...);

- назвать общим словом (автобус, трамвай, троллейбус —...).

Упражнение № 11

Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове, выделение ударного слога.

Эта работа пройдет успешней, если ребенок будет делить слова на слоги хлопками в ладоши, а на ударный слог — топтать ногой. Такое задание на первых порах вызывает много трудностей, но в дальнейшем дети, овладевшие данным видом анализа слова на слоги, не испытывают затруднений в школе при переносе слов.

Упражнение № 12. Подбор слов к слоговым схемам



Аист	Зима	Радуга	Картина	Карандаш
Руки	Лимон	Варежки	Дорога	Апельсин

Упражнение № 13. Подбор к данному слову родственных слов.

Например: зима — зимний, зимушка, зимующий, зимовье, зимовать; дом — дома, домик, домишко, домище, домовой, домашний, домоводство.

Упражнение № 14. Составление слова с использованием начальных звуков (букв) других слов.

Например: Камень, Озеро, Торт (кот). Составление слова по конечному звуку других слов.

Например: кенгурУ, ананаС, часЫ (усы). Составление слова по второму звуку данных слов и т.д. Эту работу можно проводить, используя картинки, а при более усложненном задании — по памяти.

Упражнение № 15. Игра «Потерялась буква».

Например, даются следующие сочетания: ДУ. СУ. Д.М Б.К. Какое получится слово, если вставить букву? Подобрать, если можно, родственные слова.

ДУ. — дуб, душ, дух;

СУ. — суп, сук, сух, суд;

Д.М — дым, дом, дам, дум;

Б.К — бак, бок, бук, бык, бек.

Используя каждое придуманное слово, необходимо составить предложение, чтобы понять его смысл. Например:

Из бука вырезали деревянную фигурку.

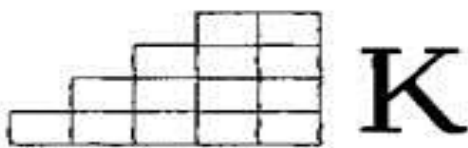
Важный бек дал приказ слугам проводить гостей. И т.д.

Упражнение № 16. Придумывание лесенок слов на данную букву в определенной позиции.

Например:



*кот, ком, кум
крот, кино, краб
кошка, каток
клубок, курица*



*лик, лук, сок
брак, мрак, парк
кулик, мячик, ножик
кролик, пряник, зайчик*



*искра
блокнот
конокрады*

Соревнование: кто быстрее поднимется по лесенке? «Лесенки» используются разные, в зависимости от уровня подготовленности детей.

Упражнение № 17. Подбор слов к данной рифме.

Например: сок — лесок, носок, поясок, голосок...; сы — весы, часы, усы, носы.

Упражнение № 18. Работа со сложными словами.

Какие два слова спрятались в одном?

Например: пылесос (пыль сосет); самокат (сам катит); самолет (сам летает); листопад (листья падают).

Упражнение № 19. Игра «Угадай предмет по признакам».

Например:

- Осторожная, хитрая, рыжая.. (лиса), а также обратное задание – подобрать слова-признаки.

Упражнение № 20. Подбор синонимов к существительным, прилагательным, глаголам.

Например: приятель, знакомый, товарищ; Подбор антонимов к данным словам и сочетаниям. Например: высокий — низкий.

Работа с омонимами. Придумывание предложений с данным словом в разных лексических значениях.

Например: ключ — дверной, родник, скрипичный; лисичка — гриб, животное; коса — прическа, инструмент, часть суши в водоемах.

Упражнение № 21. Работа по профилактике ошибок в словах, имеющих приставки. Дифференцирование приставки и предлога.

Приставочные глаголы движения лучше предъявлять с существительными, имеющими аналогичный предлог (если возможно), либо сравнивать парами сочетания: приставочный глагол плюс существительное, предлог с существительным плюс глагол.

Например:

Отъехал от дома. Въехал в лес. Заехал за гараж.

Дети должны понимать, где слово цельное, а где предлог, чтобы не отделять приставку на письме. Профилактика ведется при обучении считать с использованием считалочки, отделяя движением руки каждое слово.

Мы по лесенке бежим

И считаем этажи... (выделяется предлог "по" как отдельное слово)

Лучше подбирать считалочки, где встречаются похожие пары предлог — приставка, чтобы закрепить механический отрыв руки на письме, когда это потребуется.

Такая согласованная работа речи с движением руки создает удивительно благодатную почву для формирования "языкового чутья" и служит основой для слитного написания приставок и отдельного написания предлогов.

Упражнение № 22.

Перестановка слов: Юли красивая кукла у - с - целью получения нужной фразы: У Юли красивая кукла. Красивая кукла у Юли.

Упражнение № 23. Исключение слова из предложения, для того чтобы предложить детям исправить ошибку, составив нужное предложение.

Например:

Мы гуляли ... лесу. Кошка сидит ... окне

Яблоки растут на ... Мама положила книгу в ...

Врач — это человек, который ... (лечит).

Семь раз отмерь, а один раз ...

Упражнение № 24. Выделение границ предложений в тексте.

а) Предлагается детям хлопнуть в ладоши, когда, по их мнению, смысловая фраза закончилась. Взрослый монотонно читает фразы:

На улице льет дождь.

В парке гуляют дети.

Мама купила арбуз.

Вначале подбираются предложения короткие и не связанные по смыслу, затем — более распространенные и близкие по смыслу.

б) Постановка точек в предложениях, предъявленных на доске или на карточках.

Упражнение № 25. Соединение частей разорванных предложений: Падают липкий. Снег громко лает. Шарик.

Падают липкий снег. Громко лает Шарик.

В зависимости от уровня подготовки детей это задание можно проводить устно или письменно: либо дети определяют границу предложения на слух и говорят верные предложения, либо читают.

Упражнение № 26. Выделение всех слов в предложении, подсчет их количества и составление нового предложения с тем же числом слов.

Упражнение № 27. Чтение всего предложения от конца к началу.

Дети должны усвоить, что начало предложения всегда пишется с большой буквы, а в конце ставится точка, вопросительный или восклицательный знак.

Упражнение № 28. «Графический диктант»

Перед детьми ставится задача определить по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий *з* и глухой *с* (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука - двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков повторяется в слове дважды, то и буква повторяется дважды.

Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом: « - сс с сс з ».

Тексты для графического диктанта:

А) Тают льдинки на стекле.

Дикая утка ведет утят.

Сова видит в темноте.

Б) Море покрыто льдом. И остановились быстроходные пароходы. Нет им дальше дороги. А ледокол идёт. Подминает под себя льдины, ломает их. Среди льдов теперь длинный коридор. Идут за ледоколом пароходы.

В) Сады тяготились плодами. Плоды жались друг к другу, как птенцы в гнезде. Садовник ходит от дерева к дереву. Он снимает спелые плоды и кладёт в корзину. Корзину накрывают скатертью и несут в машину. Там её ставят на переднее сиденье. Эти чудесные яблоки отправляют в столицу на выставку.

1. Упражнения на определение последовательности звуков в слове.

Этап и задачи: развитие навыка сложных форм звукобуквенного анализа и синтеза, определение последовательности звуков в слове.

Упражнение «Речевое лото»

Цель: определение первого и последнего звука в слове.

Содержание: у ребенка карточки с картинками. Ребенок должен закрыть картинку той буквой, которая будет первой при написании данного слова.

Упражнение «Подскажи Тимошке звук»

Цель: определение последнего звука в слове.

Содержание: Слон Тимоша показывает картинки и называет их, не договаривая последний звук. Его должны подсказать дети.

Упражнение «Змейка»

Цель: определение места звука в слове.

Содержание: выставляется таблица. Дети подбирают слова, где заданный звук был бы в начале, середине, в конце. В зависимости от звука кружки могут быть синего, зеленого и красного цвета.

2. Упражнения на определение количества звуков в слове.

Этап и задачи: развитие навыка сложных форм звукового анализа и синтеза, навыка соотнесения количества букв и звуков в слове.

Упражнение «Кому подойдёт квартира?»

Цель: определение количества звуков в слове.

У детей – картинки различных животных. Учитель показывает домик. Детям нужно подобрать к этой схеме слово (животное), затем – назвать каждый звук отдельно.

Упражнение «Магазин»

Цель: определение количества звуков в слове.

Содержание: на наборном полотне выставляются картинки, в названии которых определенное количество звуков (3, 4, 5, 6). У детей «деньги» — карточки, на которых изображены цифры 3,4,5,6. Дети покупают соответствующий предмет (на «деньги» с цифрой 3 можно купить предмет, в названии которого три звука).