



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

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

Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений  
письма у детей младшего школьного возраста с дислалией

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения: заочная

Проверка на объем заимствований:

6,62 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

« 16 » 12 2020 г. пр. п. 4

зав. кафедрой \_\_\_\_\_

кафедра СПП и ПМ

К.п.н., доцент Дружинина Л.А.

*Дружинина*

Выполнила:

Студентка группы: ЗФ-406-101-3-1

Ильина Елена Валерьевна

Научный руководитель:

К.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Васильева Виктория Сергеевна

*Васильева*

Челябинск

2021 год

## Оглавление

Введение .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ .....	6
1.1 Психофизиологические основы письма. Основные понятия темы... 6	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дислалией	12
1.3 Характеристика нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией .....	18
Выводы по 1 главе.....	23
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ.....	25
2.1 Методики изучения состояния письма.....	25
2.2 Проявление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией .....	29
2.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией.....	37
Выводы по 2 главе.....	54
Заключение... ..	55
Список использованных источников.....	57
Приложения	

## Введение

Актуальность исследования. Речь играет важную функцию в жизни человека. Она является средством общения, средством обмена мыслями людей между собой. Без этого люди не могли бы организовывать совместную деятельность, добиваться взаимного понимания.

Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления ребенка об окружающей жизни. Овладение ребенком речью в определенной степени регулирует его поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дислалией, испытывающих затруднения освоении социальной микросреды, значительно возросло. В большей степени эти затруднения проявляются при поступлении ребенка в школу (Б.Н. Алмазов, Н.М. Трубникова, Е.М. Мастюкова, Л.Т. Журба).

У детей с дислалией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика, что приводит к нарушениям речи и, соответственно, к трудностям обучения письму.

В настоящее время в литературе представлено много исследований, посвященных формированию готовности детей дошкольного возраста к обучению письму. Необходима организация специальной логопедической работы с детьми дошкольного возраста с дислалией по подготовке к обучению грамоте.

Проблема нарушения письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спирина, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

Повышение эффективности коррекции логопедической работы по устранению нарушений устной речи и письма у младших школьников с дислалией является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии.

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дислалией.

**Объект исследования:** процесс письма у детей младшего школьного возраста с дислалией.

**Предмет исследования:** особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией.

**Задачи исследования:**

1. Изучить специальную научно-исследовательскую литературу по проблеме коррекции нарушений письма у младших школьников с дислалией.

2. Изучить особенности письма у детей младшего школьного возраста с дислалией.

3. Выделить особенности содержания работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста; составить комплекс специальных упражнений по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией.

### **Методы исследования:**

-анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования, обработка и интерпретация результатов;

-эмпирические методы: эксперимент, статистическая обработка результатов исследования, обобщение экспериментальных данных. Диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письма у детей с дислалией.

**База исследования:** МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска», младшие школьники вторых классов.

### **Структура работы:**

-титульный лист;

-оглавление;

-введение;

-основная часть;

-заключение;

-список использованных источников;

-приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССА НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ**

1.1 Психофизиологические основы письма. Основные понятия темы

Модернизация российского образования ставит главной задачей достижение качества образования. В числе задач, поставленных перед начальной школой, значится формирование у детей устойчивых каллиграфических навыков. Означенные навыки могут быть достигнуты при достижении должного уровня овладения техникой письма. Поэтому в четырехлетней начальной школе внимание к проблеме каллиграфии значительно повышено.

В букварный период на уроках письма первоклассники преодолевают большое количество трудностей. Для усвоения новой буквы умственно отсталым младшим школьникам с низким уровнем развития способностей приходится прописывать по несколько строчек одинаковых букв и их элементов. Однообразной работе, как правило, сопутствует нарастание мышечной и эмоциональной усталости, ведущее к перегрузкам, возникновению дидактогенных неврозов и фобий, к негативному отношению к урокам письма.

В результате невозможности постепенной качественной отработки написания сложных букв по степени нарастания их трудности, характерной для букварного периода, нередки случаи закрепления у учащихся неверного начертания буквенных знаков и порядка их написания. Такие ошибки обычно исправляют в послебукварный период, затрачивая на это больше усилий. [16]

Недостаточное развитие пространственного восприятия, аналитико-синтетических способностей, а также мелкой мускулатуры руки умственно отсталых младших школьников часто превращает урок письма в сложный процесс.

Исследования методиста М.М Безруких [3, с. 35] показали, что каллиграфические трудности не заканчиваются в начальной школе, а лишь модернизируются и сохраняются зачастую вплоть до окончания школы.

Проблема обучения письму была и остается актуальной до сегодняшнего дня. Эта проблема нашла отражение в исследованиях: Н. А. Агарковой [1, с. 26], А. К. Аксёновой [2, с. 13], М. М. Безруких, В. В. Воронковой, В. А. Илюхиной, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурии, В. Н. Потаповой, С. П. Резодубова, И. Н. Садовниковой, К. Д. Ушинского, Т. Е. Хохлова, Л. В. Щербы.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов. А. Р. Лурия [23, с. 40] выделяет три этапа процесса письма.

Первым этапом самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Этот этап включает несколько специальных операций. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний — сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста.

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первой операцией в расчленении речевого потока, иначе говоря, в превращении его в серию членораздельных звуков. Второй операцией, тесно связанной с предыдущей, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки — в фонемы. Эта задача не так проста, как это можно было бы думать. [16]

Гораздо большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различать отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы. Педагоги хорошо знают, что эта задача требует особой работы, и учащийся, проучившийся несколько месяцев, нередко продолжает лишь с очень большим трудом выделять отдельные звуки из

таких сочетаний, как ксн,, лнщ и т. п. Во всяком случае эта работа по звуковому анализу и уточнению звуков является второй существенной операцией процесса письма, потому что только фонемы, абстрагированные от случайных звучаний из общего комплекса звуков, составляющих слово, могут стать предметом дальнейшей записи.

Анализ и сохранение последовательности звучаний, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым этапом для осуществления сложного процесса письма.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Обучение письму показывает, что это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу. [16]

Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков — букв — в нужные графические начертания. Исследования, приведенные Е. В. Гурьяновым [15, с. 29], позволяет видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменными и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, каким его нередко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма.

Как мы уже видели, психологическое содержание процесса письма достаточно хорошо известно психологии, но еще нельзя сказать, что столь



же хорошо известна та роль, которую играет каждый из указанных психологических компонентов письма, и те способы, с помощью которых учащемуся удастся с наибольшим успехом выполнить все условия, обеспечивающие правильное письмо.

С одной стороны, именно в силу того, что на различных этапах развития навыка процесс письма строится неодинаково, каждое из указанных звеньев играет неодинаковую роль и осуществляется с помощью различных психофизиологических механизмов.

С другой стороны, и те способы, с помощью которых происходит наиболее успешное выделение звуков из речевого потока, превращение их в четкие фонемы, сохранения нужного порядка букв и т. д., еще далеко не ясны. Следовательно, и те психофизиологические механизмы, с помощью которых обеспечивается реализация отдельных сторон процесса письма, нуждаются еще в тщательном исследовании. [16]

Современная наука и мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое строение и ее работа связана со специальными функциями.

Левое полушарие головного мозга является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие несет подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи.

Различные участки мозговой коры имеют неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собой центральный аппарат зрения.

Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа.

Теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения идущие от поверхности кожи и мышц, имеет серьезное значение для обеспечения тонких и четких движений, так как такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем

постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве.

Наконец, передние разделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий. [16]

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи письма и чтения.

Однако если тот или иной участок мозговой коры, входящий в эту сложную систему, почему-либо недоразвивается или разрушается, то или иное условие, непосредственно связанное с нормальной работой данного участка, выпадает, тогда соответствующий психофизиологический процесс также нарушается. И совершенно понятно, что нарушение психофизиологического процесса будем тем больше, чем большую роль данное частное условие играет для его нормальной работы.

Процесс письма настолько сложен, включает в себя столько разнообразных компонентов, что с самого начала заставляет предполагать, что «локализовать» его строго ограниченном участке мозговой коры нельзя и что выполнение этого сложного процесса обеспечивается сложными же функциональными системами взаимно связанных мозговых зон, иначе говоря — совместной работой ряда участка мозговой коры, каждый из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие, необходимое для процесса осуществления письма. [16]

Как известно из многочисленных исследований морфологов, физиологов и клиницистов, наружная поверхность височной области левого полушария включает в себя те «вторичные» зоны коры головного мозга, разрушение которых неизбежно приводит к распаду возможности звукового анализа и синтеза.

Наблюдения над начальными ступенями обучения грамоте показывают, что ученик никогда не пишет, молча, и что он проговаривает каждое слово, которое пишет. Сначала такое повторение записываемого слова производится вслух, вполголоса, затем оно переходит в шепот и, казалось бы, исчезает. Однако опыт выявляет, что еще очень долго, почти каждое письмо сопровождается скрытым внутренним проговариванием; регистрация сопровождающих письмо тонких движений гортани показывает, что и в развитом навыке письма эти движения продолжают еще участвовать. Проговаривание записываемого слова оказывается не просто «аккомпанементом» сопровождающим письмо, но существенным и составной частью. [16]

Следующей фазой письма является перешифровка подлежащих написанию букв в графические образы, иначе говоря, перешифровка «фонем» в «графем». Затылочная и затылочно-теменная области коры головного мозга являются тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целостное зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы, сохранять и дифференцировать зрительное представление и в конечном итоге реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познания.

«Единицей» письма является не обозначение звука или буквы, а обозначение последовательных звуков, которые составляют слог и комплекс слогов, образующих целое слово. Совершенно естественно, что следующим шагом в анализе психофизиологических процессов, необходимых для осуществления письма, является выделение тех из них, которые принимают участие в интеграции гораздо более сложных составных частей письма. Функциональные системы, которые специально приспособлены к тому, чтобы интегрировать последовательность серий возбуждений, сливать отдельные импульсы в плавные «кинетические мелодии» связаны с работой передних отделов мозговой коры, которые, по

всем данным, надстроены над двигательной областью мозговой коры и позволяют превращать движения в протекающие во времени, организованные, последовательные двигательные навыки. Центральное место в интеграции таких серийно организованных двигательных навыков занимает премоторная зона коры головного мозга. [16]

Таким образом, подводя итог вышесказанному, отметили, что процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую фонему, превращение подлежащих написанию оптических знаков, букв в нужные графические начертания.

1.2 Клинико - психолого-педагогическая характеристика детей с дислалией

Дислалия – это нарушение произношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [23].

«Дислалию» не ставят детям с задержкой психологического развития, умственно отсталым детям, детям с нарушением сенсорного развития и опорно-двигательного аппарата.

Термин «дислалия» был введен в 1827 году профессором Вильнюсского университета И. Франк. Он использовал данный термин для характеристики всех нарушений речи, при которых ведущими были недостатки фонологической составляющей речи. Позже этот термин, но в несколько более узком смысле, начали употреблять Р. Шультеес, А. Куссмауль, Г. Гутцман. К категории детей с дислалией они относили тех, у которых нарушения произношения фонем было обусловлено нарушениями строения органов артикуляции.

В процессе развития логопедии как науки трактовка этого термина постоянно меняется. В частности, М.Ю. Хватцевым были отнесены к дислалии те случаи, при которых нарушения произношения фонем были обусловлены поражением периферических отделов артикуляционного

аппарата - недостатками строения органов артикуляции или периферической иннервации этой части речевого аппарата.

В 50-х годах в результате дальнейших клинических исследований, проведенных А.Н. Смирновой, А.В. Правдиной была дана иная трактовка дислалии, в частности были исключены нарушения, обусловленные тугоухостью. К данной группе начали относить детей, у которых недостатки произношения фонем были обусловлены нарушением строения и иннервации органов артикуляции. В 60-х годах в работах Б.М. Гриншпун, А.В. Правдиной, С.С. Ляпидевского наблюдается тенденция к разделению 17 нарушений речи, при которых ведущими являются недостатки звукопроизношения, на дислалию, ринолалию и дизартрию.

Б. М. Гриншпун к категории детей с дислалией относит тех, у которых нарушение фонетической стороны речи обусловлены недостатками строения артикуляционного аппарата, а также теми причинами, которые не вызывают видимых органических нарушений строения артикуляционного аппарата - общей физической ослабленностью ребенка в результате соматических заболеваний, задержкой психического развития (определяемой минимальными мозговыми дисфункциями), поздним развитием речи, выборочными нарушениями фонематического слуха, неблагоприятным социальным окружением, подражанием неправильному речевому образцу.

Анализ научных статей О.А. Токаревой показывает, что термин «дислалия» также употребляется и в значении «нарушения произношения фонем, обусловленное нарушением нейродинамики мозга функциональной или органической природы. В частности ею было определено, что такие нарушения могут быть обусловлены моторной, сенсорной и сенсомоторной недостаточностью:

-Моторная недостаточность. У детей с нормальным слухом и умственным развитием вследствие тех или иных причин не формируется своевременно моторная готовность органов артикуляции. Движения

артикуляционных органов у них неловки и недостаточно дифференцированы. А значит, что при артикуляции некоторых сложных звуков, когда требуются тонкие и дифференцированные движения, ребенок испытывает серьезные затруднения и нужные артикуляционные движения не усваивает. Вследствие моторной недостаточности вместо правильных звуков у детей закрепляются дефектные.

-Сенсорная недостаточность. Дефекты произношения при функциональной дислалии могут быть обусловлены и недоразвитием фонематического слуха. При сенсорной недостаточности вследствие нарушения или слабости речевого анализатора у ребенка отмечаются трудности в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками (например, различие согласных звуков, противопоставленных по звонкости и глухости). В результате таких затруднений фонематическая система языка у ребенка полностью не формируется.

-Сенсомоторная недостаточность. Часто дефекты произношения при функциональных дислалиях бывают обусловлены не одной только моторной или сенсорной недостаточностью, а их сочетанием. Деятельность речедвигательного и речеслухового анализаторов в акте теснейшим образом взаимосвязана и взаимообусловлена. Так, при недоразвитии фонематического слуха вследствие нарушения речеслухового анализатора затруднено не только слуховое восприятие, но и формирование четких кинестезий, необходимых для правильного произношения. При нарушениях речедвигательных анализаторов (моторная недостаточность) у ребенка не только неправильно формируется произношение, но из-за неправильных и нечетких кинестезии, поступающих в центральный отдел речеслухового анализатора, плохо формируется и фонематический слух.

На недостаточность деятельности определенных отделов коры головного мозга (минимальную мозговую дисфункцию) как на причину, которая может обусловить дислалию, указывает Б. М. Гриншпун. Он

отмечает, что следствием нарушения может быть три типа отклонения в развитии фонем:

- акустико-фонематической,
- артикуляционно-фонематической,
- артикуляционно-фонетической.

Выделяют различные формы дислалии, которые представлены на рисунке 1.

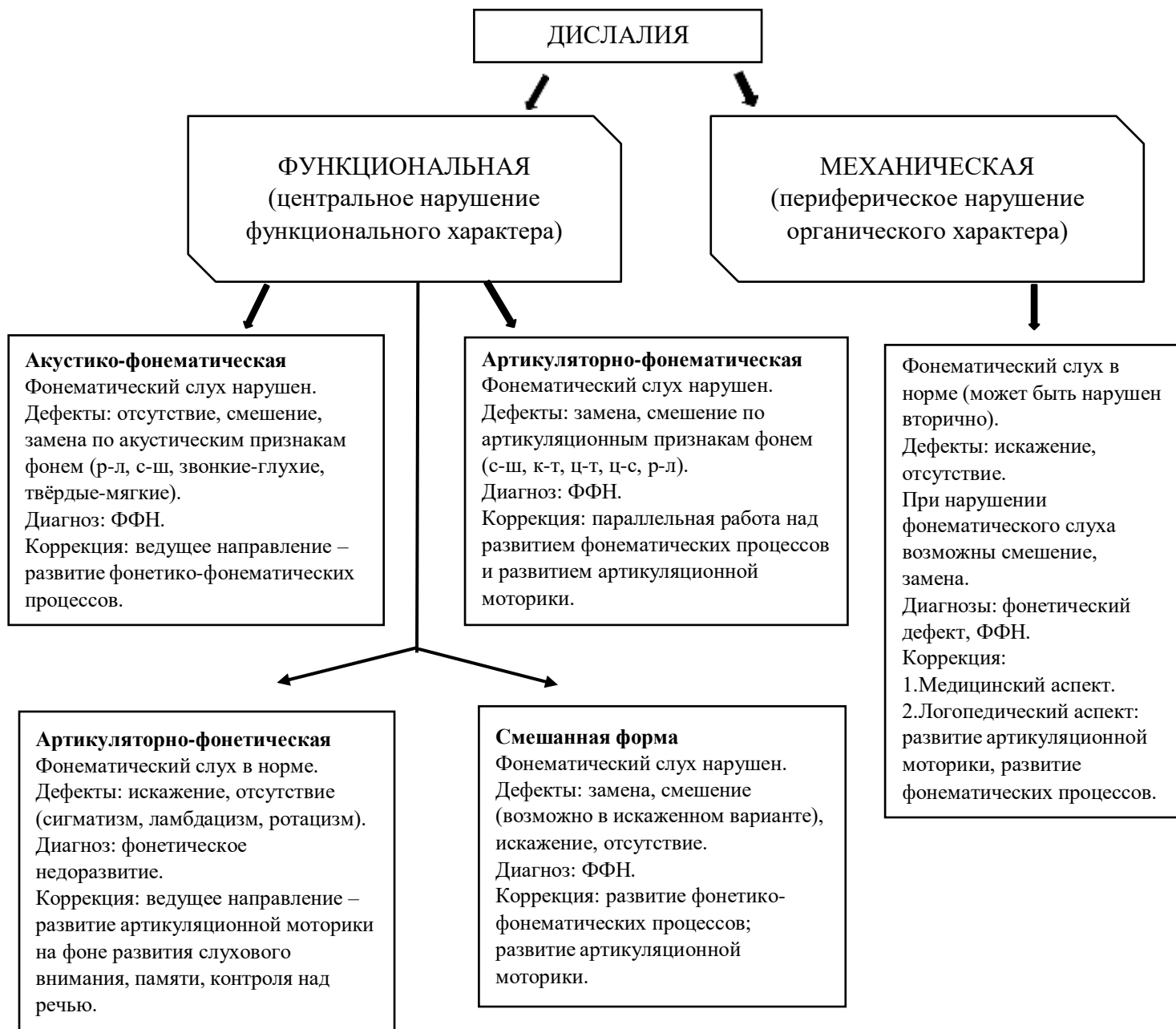


Рисунок 1. Формы дислалии

Причины возникновения различных форм могут быть связаны с патологиями речевого аппарата либо особенностями речевого воспитания ребенка.

Механическая дислалия является следствием генетически обусловленных приобретенных или врожденных аномалий органов, ответственных за речь.

Одной из частых причин механического типа болезни является укороченная подъязычная уздечка, затрудняющая движение языка. Правильная артикуляция может быть затруднена и при непропорциональных размерах самого языка.

В ряде случаев факторами, способствующими возникновению дислалии, являются различные аномалии в строении зубочелюстного аппарата: сильно выступающая верхняя или нижняя челюсть, промежутки в зубном ряду, аномальное строение неба, расщепление неба, слишком короткая уздечка верхней губы [11].

Что касается функциональной формы, то ее возникновение обуславливается социальными факторами [6]:

- неграмотное речевое воспитание ребенка, подражание «детскому лепету»;
- воспитание ребенка в двуязычной семье;
- заимствование особенностей произношения из одного языка и перенос их в другой; - неразвитость слухового восприятия фонем;
- педагогическая запущенность, игнорирование неправильного произношения ребенка;
- малая подвижность речевого аппарата, обуславливающая неумение правильно произносить звуки.

В целом, любые дефекты психического развития ребенка способны спровоцировать возникновение дислалии. [12]

Дети с дислалией имеют следующие особенности:



-нормальный интеллект, работоспособность, мыслительные процессы также в норме, за исключением редких случаев задержки психического развития. Иногда встречаются дети с чертами инфантилизма;

-выраженных патологических изменений эмоционально-волевой сферы и характера не встречается. Поведение и настроение детей с функциональной дислалией, на занятиях правильные, за исключением отдельных случаев. Дети охотно занимаются с логопедом, стараясь избавиться от своего дефекта;

-отмечаются вегетативные нарушения, которые проявляются в потливости конечностей и красном дермографизме;

-наблюдается нерезко выраженное снижение памяти, что влияет на усвоение прорабатываемого материала. Слабость процесса запоминания слов у детей с функциональной дислалией связана не только с затруднением выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, но и, возможно, с нарушением фонематического слуха, возникающего вследствие недоразвития звукопроизношения;

-мышление, внимание в норме. Дети активны, подвижны, без особого труда переключаются с одного вида деятельности на другой;

-сон спокойный, без ночных страхов и сновидений;

-гигиенические навыки вырабатываются быстро и стойко удерживаются;

-не отмечается нарушений темпо-ритмической организации речи, изменения дыхания не типичны, фонационные расстройства не отмечаются. Дислоординация дыхания, голосообразования и артикуляции отсутствует.

Таким образом, термин «дислалия» на современном этапе употребляется в значении нарушения речи фонем, обусловленное причинами анатомо-физиологического и социально-психологического характера. В зависимости от причин, ее вызывающих, дислалия может быть разделена на две формы: функциональную и органическую. Психолого-педагогические особенности детей с дислалией выделяются тем, что

значительных нарушений со стороны психических процессов не отмечается, но при этом наблюдаются нарушения памяти и внимания, что напрямую связано с нарушением звукопроизносительной стороны речи, что следует далее-нарушение письма.

### 1.3 Характеристика нарушений письма у детей с дислалией

Кинестетическое чувство сопровождает работу всех речевых мышц. Например, в полости рта появляются разного рода дифференцированные мышечные ощущения в зависимости от степени мышечного напряжения при движении языка, губ, нижней челюсти. Направления этих движений и различные артикуляционные уклады ощущаются при произнесении тех или иных звуков.

При таком нарушении как дислалия отмечается нарушение четкости кинестетических ощущений, из-за этого у обучающегося появляются серьёзные трудности в восприятии состояния мышц артикуляционного аппарата, обучающемуся тяжело понять напряжены или расслаблены мышцы. Трудно ребёнку дифференцировать насильственные произвольные движения от неправильных артикуляционных укладов. Обратная кинестетическая афферентация является достаточно важной частью всей речевой функциональной системы, которая обеспечивает последовательное формирование речевых зон коры головного мозга. По этой причине, нарушение обратной кинестетической афферентации у обучающихся с дислалией может приводить к задерживанию развития и нарушению развития речевых зон коры головного мозга: премоторно-лобной и теменно-височной областей коры. Возможен у детей с дислалией процесс замедления интеграции в работе разных функциональных систем, которые имеют прямую связь с речевыми функциями человека. Примером может являться недостаточное развитие взаимосвязи слухового и кинестетического восприятия у обучающихся с дислалией [5].

При дислалии происходит нарушение артикуляционной моторики, нарушение произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. Следствием всего является нарушение письма.

Недоразвитие фонематического слуха приводит к появлению у обучающихся ошибок в звуковом анализе. Ошибки в звуковом анализе влекут за собой ошибки в письменной речи, это приводит к таким ошибкам как: пропуск букв, перестановки букв, вставка лишних букв или лишних слогов.

Провоцировать пропуски букв и слогов могут такие условия как:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «сто(л) лакирован, говорит(т) только шёпотом».

б) соседство слогов, которые включают одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: приста(ла), мальчи(ки), ка(ра)ван и так далее.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: ковёр — «корёв», плюшевого - «плюшегово», лентой - «летней», на берегу - «наберегу», взгляд - «звгляд» и другие. Более встречающиеся перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: он — «но», от двери - «то двери», из дома - «зи дома». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один слог заменяется другим слогом: лето - «леот», мама - «маам». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: стол - «сотл», парк — «пакр» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный [17].

На основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смещениям звуков. В письме происходит смешение букв. Смещение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

- нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Рукописные буквы можно назвать разные варианты особых элементов, которые установлены в графической системе языка. Зрительное восприятие играет важную роль в письме, так как благодаря ему происходит контроль за двигательными актами, помимо этого этот контроль осуществляется и костно-мышечными ощущениями (кинестезиями).

Способность обучающегося верно оценивать правильность написания букв благодаря кинестезиям даёт возможность вносить изменение в движение до того, как это ошибка будет совершена. Если кинетическая и динамическая сторона двигательного акта не достаточно развита, то кинестезии не могут иметь направляющего значения, что приводит к смешению букв, написанию первого элемента которых требует точно таких же движений. На стадии связного письма наблюдается увеличение подобных ошибок, подобное увеличение ошибок связано с ускорением темпа письма и большим объёмом письменных работ. Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Навык вносить

предварительные изменения по ходу письма (до совершения ошибки) может формироваться только тогда, когда разработана система графических упражнений в букварном периоде.

Особенное искажение фонетического наполнения слов проявляется в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже - гласный - заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры таких персевераций в письменной речи:

- а) в пределах слова: «магазин», «за зашиной»;
- б) в пределах словосочетания: «у деда Модоза»;
- в) в пределах предложения: «Мальчик ел варенье и хлебм».

Примеры антиципации в письме:

- а) в пределах слова: «на кривах», «дод крышей»;
- б) в пределах словосочетания, предложения: «Пичкм поют».  
«Жалобко замяукал котенок» [17].

Большое отличие письменной речи от устной в том, что устной речи все слова человек произносит слитно, а при письменной речи слова предстают отдельно друг от друга. Различие правил устной и письменной речи способно создать определённые трудности для обучающегося на начальном периоде усвоения письменной речи. Написание способно обнаружить такие проблемы анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: обучающийся не смог определить и выявить в потоке речи устойчивые речевые единицы, а также их элементы. Как результат это приводит к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов, говоря другими словами, обучающийся сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. В начальном периоде

обучения обучающиеся тяжело воспринимают речевые единицы, что в свою очередь отражается в отсутствии обозначения границ предложений, например заглавных букв, точек и запятых.

Как правило, ошибки как на уровне словосочетания и предложения выражаются в так называемых аграмматизмах, то есть в нарушении связи слов, в нарушении согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, которая позволяет организовать обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет обучающимся уловить категориальные различия частей речи [17].

Некоторые затруднения представляет оперирование однородными членами предложения, например: «Этот фильм повествует о настоящей дружбе, товариществе и верности».

Неспособность определить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «Покрытым снегом лес был невероятно прекрасен» — вместо «покрытый снегом лес».

Большое количество ошибок наблюдается в употреблении норм управления: «Зимняя природа очень красива», «на ветки деревьях», «по дорожках сада», «сквозь деревьев», «по веткам деревьев».

Большие проблемы наблюдаются с употреблением предлогов, так например обучающиеся могут опускать предлоги, заменять из, а иногда даже удваивать [17].

У детей с дислалией нарушение письма чаще всего представлено в виде смещения букв, обозначающие звуки сходные по артикуляционно-акустическим признакам; пропуски отдельных букв, связанные с несовершенным фонематическим анализом.

## Выводы по 1 главе

Речь – одна из центральных, важнейших психических функций, она имеет огромное влияние на развитие ребёнка в целом и лежит в основе овладения грамотой и всем процессом обучения.

Нарушения речи различаются по формам и по степени выраженности, может затрагивать только фонетическую сторону речи, а может также затрагивать ее смысловую сторону, словарный запас, грамматический строй. Кроме того, нарушения проявляются в изменении темпа и плавности речи, в расстройствах письма и чтения. Формирование речи напрямую зависит от степени развития фонематического слуха и восприятия.

Одной из причин нарушения речи может быть перенесенное в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органическое поражение мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др. У ребенка возникает псевдобульбарный паралич или парез, обусловленный поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. В результате у ребенка нарушается общая и речевая моторика.

Причины различных форм дислалии могут быть связаны с патологиями речевого аппарата либо особенностями речевого воспитания ребенка.

При дислалии наблюдается как клиническое разнообразие симптомов, так психолого-педагогические особенности детей данной группы.

У детей с дислалией отмечаются несовершенства фонематического восприятия, задержка в овладении звуковым анализом и синтезом, что приводит к отклонению в овладении чтением и письмом.

К категории детей с дислалией относят тех детей, у которых нарушение фонетической стороны речи обусловлены недостатками строения артикуляционного аппарата, а также теми причинами, которые не вызывают видимых органических нарушений строения артикуляционного аппарата - общей физической ослабленностью ребенка в результате

соматических заболеваний, задержкой психического развития (определяемой минимальными мозговыми дисфункциями), поздним развитием речи, выборочными нарушениями фонематического слуха, неблагоприятным социальным окружением, подражанием неправильному речевому образцу

При дислалии недостатки произношения, трудности формирования фонематических процессов, а также лексико-грамматического строя могут негативно сказываться на развитии письменной речи.

Правильная диагностика состояния уровня устной и письменной речи способствует правильному составлению системы работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с дислалией.



## **ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ**

### 2.1 Методики изучения состояния письма

Процедура проведения методики и система ее оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить нарушения письма.

Для исследования навыков письма мы использовали методику И.Н. Садовниковой [26].

Структура методики:

1. Списывание слов и предложений с рукописного текста.
2. Списывание слов и предложений с печатного текста.
3. Запись под диктовку букв:
  - а) строчных букв;
  - б) прописных букв.
4. Диктант слогов.
5. Диктант слов различной структуры.
6. Запись предложения после однократного прослушивания.
7. Подписи к предметным картинкам (слова).
8. Подписи к сюжетным картинкам (предложения).
9. Составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок (для учащихся 2—3-х классов).

Содержание методики:

Основные задачи: выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Ниже представлен апробированный речевой материал для обследования письма, отвечающий следующим требованиям:

— речевой материал включает звуки всех фонетических групп;

— предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;

— 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.

[26]

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, ш, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, е, ы, в, ж, ь, х;

б) прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д В, М, Ф, Е, Ж, Щ.

4.Диктант слогов: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ашу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, шус, хвы, айка, шос, крет, вач

5.Диктант слов различной структуры:

лыжи	куст	уснет
ключ	щука	грач
круги	улица	утки
жили	бант	чищу
старушка	аист	шарф

6. Записать после однократного прослушивания:

У елки пушистый зайчик.

Слуховой диктант.

1-

й класс

**КЛЕН**

У дома рос клен. На ветки клена сели птицы. Это галки. Сережа дал им крошки хлеба и зерна.

**КОТ**

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

**ИДЕТ ВЕСНА**

Солнце светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лужайках зеленая трава. Журчат быстрые ручьи. Идет весна.

2-

й класс

**ПТИЦЫ**

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла рейка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

3-

й класс

**НОЧЬЮ В ЛЕСУ**

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

7. Дать подписи к предметным картинкам (слова); к сюжетным картинкам (предложения).

8. Составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (для учащихся 2—3-х классов).

Дополнительный материал для обследования письма:

С - З

Засыпанный снегом лес был сказочно красив. Изредка налетали стремительные грозы с раскатами грома и змеистыми молниями.

Ш - Ж

Прошли дожди — грибов жди. Прощумят дожди по железным крышам — и вновь тишина. На вершинах гор кружилась жуткая метель.

П - Б

Поплыли по небу белые пушистые барашки облаков. В полях показались первые проталины. Набухли на вербах почки.

Т-Д

Долго тянется тоскливая осень. Ветры, дожди, холода. Все задернуто тусклой дымкой тумана. Вся природа ждет, когда же придет матушка-зима.

г - к - Х

Как нарядна рябина в августе! Огнем горят ее гроздья сквозь зеленые кружева гибких веток.

На голые пеньки вьюга нахлобучила пухлые шапки. Пеньки теперь похожи на огромные грибы.

С, З - ш, Ж

Куст шуршит — серый заяц дрожит. Журка оказался забавным журавлем. В морозном воздухе закружилась живая сетка из пушистых снежинок.

Р - Л

Журавли изредка перекликались с вожаком. И было что-то гордое и уверенное в этом облачном разговоре.

ц-ч-щ

Закачались на выступах гор желтые цветочки. Они были похожи на связку золотых ключей. На лиственницах запестрели шишечки. Розовым цветом оделись кустики волчьего лыка. Деревья в чаще слились в чернеющую массу.

Тексты слуховых диктантов:

Дети гуляли на лугу. Сережа и Лера собирали цветы. Саша рвал щавель. У Миши сачок. Он ловит бабочку. Пора обедать. Дети идут домой.

Кошка ловит мышей. Собака сторожит дом. Корова дает молоко. Лошадь возит грузы. Овцы дают шерсть и мясо. мех кролика идет на шубы и шапки.

Машина привезла много угля. Углем мы топим печку. Из трубы идет дымок. Зимой трещат сильные морозы. Часто метут метели. А дома всегда тепло.

ВЕСНА

Наступил апрель. Рыхлый снег тает. Кругом журчат ручейки. У крыльца большая лужа. Детишки убрали коньки и лыжи. Они пускают кораблики. Все встречают весну.

Ребята вышли на лужайку. Хорошо весной в лесу! Зацвел душистый ландыш. Щебечут птицы. Дети увидели ежика. Он свернулся в клубочек. Они не тронут ежа.

Приближалась осень. Чаще стали выпадать дожди. Земля в саду уже усыпана желтыми листьями. Реже слышны голоса певчих птиц. Они готовятся к перелету в теплые края. [26]

2.2 Проявление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска, в котором участвовало 10 детей в возрасте 8-9 лет, 6 мальчиков и 4 девочки. Выбор обучающихся для экспериментальной работы происходил на основании анализа данных медико-психолого-педагогической документации, анализа письменных работ, тетрадей и прописей обучающихся, а также на основе беседы с классным руководителем детей и других педагогов. В экспериментальную группу вошли обучающиеся со специфическими ошибками на письме, которые посещают занятия логопеда. Педагоги характеризовали данных

обучающихся, как плохо усваивающих русский язык. Все обучающиеся проходят программу четырехлетней начальной школы. У всех обследуемых детей по заключениям медицинских карт не выявлены дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах.

Большинство обучающихся экспериментальной группы посещали логопедические сады или занятия с логопедом с заключением фонетико-фонематическое нарушение речи (ФФНР), с подробным описанием данного логопедического заключения в индивидуальных речевых картах детей данной группы.

Исследование включало следующие разделы:

-анализ медико-педагогической документации;

-обследование письма (письмо под диктовку, списывание текста).

В ходе констатирующего эксперимента были использованы методики Садовниковой И.Н.

В ходе констатирующего эксперимента нами был выполнен анализ медико-педагогической документации обучающихся, которые участвовали в констатирующем эксперименте.

Помимо изучения медицинской и педагогической документации нами была взята информация об обучающихся от специалистов, учителей, воспитателей, родственников.

Изучались следующие данные общего анамнеза: от какой по счёту беременности ребенок; характер беременности (болезни, полученные травмы, токсикозы, употребление алкоголя и никотина во время беременности) и особенности натального периода (досрочные роды, срочное роды, стимулированные роды, асфиксия), заболевания, перенесенные детьми от рождения до трёх лет.

Ещё нами был изучен речевой анамнез испытуемых (время появления гуления, лепета, когда появились в речи ребёнка первые слов и когда появилась фразовая речь). Результаты обследования медико-

педагогической документации зафиксированы в индивидуальных речевых картах обследуемых детей.

Результаты проведённого нами анализа анамнестических данных представлены в Таблице 1 (Приложении 1).

Проведённая диагностика анамнестических данных, медицинской документации, протоколов ПМПК позволил установить, что у всех исследуемых обучающихся дородовой, родовой и послеродовой периоды проходили с отклонениями: так наблюдались тяжелые токсикозы беременности, в том числе и хронические заболевания матери, употребление алкоголя, курение во время беременности, кесарево сечение, простудные заболевания детей, которые были ими перенесены в период раннего детства. Ранее психомоторное развитие обучающихся происходило с задержкой.

Проводя анализ данных общего анамнеза, стоит отметить, что наиболее частой проблемой являются перенесенные детьми заболевания, в период от рождения до 3 лет, они были выявлены у 9 (90%) испытуемых. У 8 (80%) обучающихся выявлены задержки в психомоторном развитии. В 70% случаев выявлены отклонения в течении беременности. В 40% случаев выявлены отклонения в течении родов.

Проводя анализ речевых данных считаем нужным отметить, что самыми распространёнными были случаи отставания у обучающихся сроков появления лепета, к этой группе можно отнести 8 обучающихся (80%), помимо этого у данных обучающихся было отставание в появлении первых слов и фразовой речи.

Полученные нами данные дают основание сделать вывод о том, что у 30% детей, а именно у Артёма, Никиты, Вики, были отмечены серьёзные отклонения в общем анамнезе, таким образом у этих обучающихся были высокие показатели отклонений в речевом анамнезе. В 40% случаев, а именно у Марии, Артёма, Кати, Дениса, отмечены практически одинаковые показатели сопоставительного анализа отклонений в общем и речевом

анамнезах. У 30% испытуемых, а именно у Кристины, Александра, Сергея, с одной стороны отмечены несерьёзные отклонения в общем анамнезе, но с другой стороны отмечены высокие показатели отклонений в речевом анамнезе.

При обследовании процесса письма исследовалось:

- 1)обследование письма по слуху;
- 2)обследование процесса списывания;

Обследование письма по слуху включало следующие пробы:

1.Записать буквы:

- 1) Строчные;
- 2) Прописные;
- 3) Близкие по месту образования и акустическим признакам.

2.Записать слоги:

- 1) Прямые;
- 2) Обратные;
- 3) Закрытые;
- 4) Со стечением согласных;
- 5) Слоги со звуком, который входит то в твёрдый, то в мягкий слог;
- 6) Оппозиционные слоги.

Для оценки результатов обследования процессов письма по слуху была использована 3-балльная система оценок:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования письма по слуху представлены в Таблице 2 (Приложении 1).

По результатам диагностики письма по слуху нами были сопоставлены индивидуальные показатели обследования.

Анализируя данные на выполнение проб по обследованию письма по слуху следует отметить:



1. При исследовании записи букв, самой трудной для обучающихся была проба - запись букв, обозначающих звуки, близкие по месту образования и акустическим признакам (средний балл 1,3), а самый высокий показатель (средний балл 1,9) установлен при выполнении пробы - запись строчных букв.

2. При обследовании записи слогов, наиболее сложной для обучающихся оказалась проба - запись слогов с оппозиционными звуками (средний балл 1,4), а наиболее высокий показатель (2,1 балла) зарегистрирован при выполнении пробы записи прямых слогов.

В ходе качественного анализа были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. У обучающихся наблюдались замены буквы, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, были замечены заменяли буквы, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки, помимо этого у обучающихся установлены пропуски букв, которые обозначают согласные звуки. Главной причиной появления ошибок можно с уверенностью считать неузнавание и неразличение звуков на слух, а значит, обучающиеся на письме неверно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Выявление подобных ошибок можно считать доказывающим фактором наличия у обучающихся артикуляторно-акустической формы дисграфии. Проводя анализ ошибки, которые были совершены обучающимися, считаем необходимым заметить, что в момент письма у обучающихся была опора на неправильное проговаривание (так как ранее в ходе диагностики были установлены нарушения звукопроизношения), следствием явились ошибки, которые характеризуются заменами и пропусками букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Стоит отметить, что помимо дисграфических ошибок нами наблюдались грамматические ошибки в написании гласных после шипящих звуков.

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:

1. Списывание рукописными буквами с печатного образца: Букв (прописных и строчных); Слогов; Слов; Предложений; Текста.

2. Списывание печатными буквами с рукописного образца: Букв (прописных и строчных); Слогов; Слов; Предложений; Текста.

Для оценки результатов обследования процесса списывания была использована 3-балльная система оценок:

«3 балла» - выполнено без ошибок;

«2 балла» - допущено 1-2 ошибки;

«1 балл» - допущено 3 и более ошибок.

Данные обследования процесса списывания представлены в Таблице 3 (Приложении 1).

Результаты обследования процесса списывания позволили сопоставить индивидуальные показатели обследования процесса списывания.

Анализ данных позволяет утверждать, что наиболее высокий результат показан Кристиной (средний балл 2,3), у Дениса средний балл равняется показателю 2,1. Наиболее хуже развит процесс списывания у Артёма (средний балл 1,4) и у Кати (средний балл 1,3).

Анализируя данные на выполнение проб по обследованию процесса списывания следует отметить:

При исследовании списывания рукописными буквами с печатного образца, самые большие трудности для обучающихся вызвали пробы списывание текста (средний балл 1,2), только Кристина и Денис смогли получить за выполнение данной пробы 2 балла, у всех остальных детей результат равен 1 баллу. Наиболее высокий показатель зафиксирован при выполнении пробы - списывание прописных и строчных букв (средний балл 2,4), в этой пробе максимально возможный показатель в 3 балла получили 4 обучающихся (40%): Кристина, Мария, Игорь и Денис, оставшиеся 6 обучающихся (60%) по итогам получили по 2 балла.

Исследуя списывание печатными буквами с рукописного образца, можно сделать выводы, что самой проблематичной для обучающихся является проба - списывание текста. По этой пробе максимальный балл не зафиксирован не у одного испытуемого, 2 балла смог набрать лишь один обучающийся — Кристина, у остальных 9 детей (90%) по этой пробе по 1 баллу (средний балл 1,1). Самые высокие баллы дети показали при выполнении пробы - списывание прописных и строчных букв, Кристина и Игорь набрали максимально возможный балл, а оставшиеся 8 обучающихся (80%) набрали по 2 балла (средний балл 2,2).

Проводя анализ полученных данных можно утверждать, что у обучающихся присутствуют стойкие ошибки, которые проявляются в заменах, пропусках букв, аналогично пропускам и заменам звуков в устной речи. У обучающихся возникали ошибки по причине того, что у них есть неверное внутреннее проговаривания, а это в свою очередь обусловлено нарушением звукопроизношения. У ребят существуют замены и смешения графически похожих друг на друга букв. К подобной группе ошибок мы отнесли смешения букв, которые имеют похожую форму и написание. Обучающиеся искаженно воспроизводили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные ([P], [Л]) звуки, следовательно, ошибки на письме проявлялись в виде замен. Полученные результаты дают предположить, что у обучающихся нарушено слуховое восприятие, это предположение объясняется тем, что в списывании с печатного текста обучающиеся допускают гораздо меньше ошибок, чем при письме на слух.

Полученные результаты обследования процесса письма позволяют сделать следующие выводы: у большинства обучающихся присутствуют дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию звуков, как гласных, так и согласных звуков, чаще всего можно наблюдать ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, обучающиеся проецируют своё нарушенное

произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Проводя анализ данных стоит отметить, что дисграфические ошибки преобладают над орфографическими ошибками. У обучающихся наблюдаются специфические ошибки различного характера, так обучающиеся испытывали трудности при письме, по той причине, что у них присутствовало достаточно большое количество стойких дисграфических ошибок: при списывании наблюдаются единичные ошибки на письме, при письме по слуху обучающиеся допускали большое количество ошибок (замены д-т, б-п, ж-ш, р-л), пропуски, подтверждающие артикуляторно-акустическую форму дисграфии. У обучающихся выявлены замены и смешения графически сходных букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. К данной группе были отнесены смешения букв, имеющих сходные акустические признаки.

Данные анализа ошибок представлены в Таблице 4 (Приложение 1). Качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сформулировать вывод о том, что в специальной коррекционной общеобразовательной школе в начальной школе есть обучающиеся со специфическими ошибками на письме. При анализе полученных нами данных обследования письма видна чёткая взаимосвязь между нарушениями в устной речи и нарушениями в письменной речи. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи.

Проведённый нами анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что абсолютно все обучающиеся испытывают определённые затруднения в усвоении навыков письма. Это требует проведения логопедической работы, что в конечном итоге должно явиться положительной динамикой в речевом развитии обучающихся начальной школы.

## 2.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией

Разработкой методик по предупреждению нарушений письма занимались известные авторы: Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Л. Н. Ефименкова и др.

В методике Т. Б. Филичевой также, как и в методике Г. А. Каше, основными задачами предупреждения нарушения письма являются:

- формирование звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза.

Н. А. Никашина говорит о том, что:

-коррекция звукопроизношения должна проводиться одновременно с развитием звукового анализа. При данной работе необходимо рассредоточить во времени звуки, близкие по артикуляционным и акустическим признакам;

-закрепление в речи вновь поставленных звуков должно протекать на основе анализа и синтеза всего звукового состава слова и предложений, вместе с этим проводится работа по автоматизации этих звуков, то есть упражнения в правильном использовании поставленного звука в слогах, словах и фразах, при этом в речевом материале не должно быть звуков близких к изучаемому;

-после всего вышперечисленного проводится дифференциация поставленного звука от звука, с которым он раньше смешивался.

Исследования Н. А. Никашиной показали, что при подготовке детей к обучению грамоте важно соблюдать принципы, которые говорят о том, что необходимо рассредоточить во времени звуки, близкие по артикуляционным и акустическим признакам и подбирать речевой материал таким образом, чтобы в нем не было звуков, близких изучаемому.

Поэтому в работе по предупреждению нарушений письма мы опирались на принципы, разработанные Н. А. Никашиной.

1. Принцип отсрочки во времени прохождения звуков близких по артикуляционным и акустическим признакам. Формирование фонемы пойдет успешнее, если рассредоточить во времени прохождение звуков близких по артикуляционным и акустическим признакам. Например, нельзя последовательно работать над группами свистящих и шипящих.

2. Принцип особого подхода к отбору речевого материала. При коррекции звукопроизношения нельзя подбирать речевой материал, в котором бы были звуки близкие с изучаемым. Например, если изучается звук [ж], нельзя чтобы в речевом материале были звуки [ш], [щ], [ч].

3. Необходимо сочетать работу по формированию фонемы с операциями звукового и слогового анализа.

Помимо вышеперечисленных принципов в работе логопеда необходимо учитывать и такие принципы, как:

1. Патогенетический принцип (принцип разработанный советским психологом Л.С. Выготским).

От того, какой механизм нарушен, выделяется определённый вид нарушения письма.

2. Принцип учёта зоны «ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Коррекционная логопедическая работа должна строиться не только с учётом зоны актуального, но и с учётом ближайшего развития, так как существует большая необходимость в развитии тех способностей и возможностей обучающегося, которые он может реализовать с небольшой помощью специалиста, в том числе и логопеда

3. Принцип учёта психологической структуры процесса письма и характера нарушений речевой деятельности (Л.С. Выготский).

В ходе коррекционной работы с обучающимся необходимо формировать не только какое-то определённое умственное действие, но и необходимо его отработать так, чтобы оно было развито у ребёнка до автоматизма. Это условие является обязательным условием для того, чтобы происходил целостный процесс письма.

4. Принцип деятельностного подхода (П.Я. Гальперин)

5. Принцип поэтапного формирования психических функций (П.Я. Гальперин)

Считаем нужным сказать, что дислалия это нарушение приводящие к нарушению процесса письма, нарушение письма в свою очередь основывается на совокупности дефектов устной речи, недоразвитии высших психических функций, а также нарушении мелкой моторики (нарушение пальцевой моторики).

С учетом вышеперечисленных задач и принципов коррекционной работы строилось все содержание логопедических занятий по коррекции нарушений письменной речи.

Работа по коррекции нарушений письменной речи ведется в следующих направлениях:

1. Развитие мелкой моторики.
2. Коррекция нарушений устной речи.
3. Коррекция нарушений письменной речи. На основе изученных методик мы систематизировали их и адаптировали к нашим детям.

Для того, чтобы выше перечисленные направления были реализованы необходимо обязательное включение в коррекционно-логопедическую работу заданий, а также упражнений, которые содействуют изживанию дислалии.

Ниже приведены примеры игровых заданий и упражнений, которые адресованы на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией.

1) Развитие мелкой моторики (по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

«Оса».

Описание игры: обучающимся предлагается сжать в кулак правую и поднять её вверх, после дается команда выпрямить указательный палец поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный и делать им вращательные движения, по такой же аналогии проводится работа

с левой рукой, затем можно выполнять упражнение правой и левой рукой одновременно.

«Делаем козу».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача выпрямить указательный палец и мизинец поочередно на правой и левой руке, а затем ребятам предлагается сделать эту позу на двух руках одновременно.

«Два весёлых круга».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сделать два небольших круга с помощью соединения большого и указательного пальца одновременно на правой и левой руке, а после детям ставится задача соединить два образованных круга.

«Упражнение сделай стол».

Описание упражнения: обучающимся ставится задача сжать в кулак правую руку, а левую руку необходимо класть на кулак горизонтально, таким образом получается стол, затем можно сделать такое же упражнение, но поменяв положение для каждой руки.

«Крыша домика».

Описание упражнения: ребятам предлагается подушечки пальцев правой руки соединить с подушечками пальцев левой руки, таким образом получается построить крышу.

«Камень, ножницы, бумага».

Описание упражнения: обучающимся поочередно предлагается выполнять три различные позы: камень — руки сжаты в кулак, бумага — полностью выпрямить ладонь, ножницы — указательный и средний палец выпрямлены, а остальные пальцы сжаты.

«Цветок».

Описание игры: обучающимся предлагается прижать ладони правой и левой руки друг к другу, а пальцы рук отвести друг от друга на небольшое расстояние, таким образом получается подобие цветка.

«Улитка».



Описание упражнения: рука кладется на стол ладонью вниз, при этом указательный и средний палец разгибаются и сгибаются

«Кораблик».

Описание упражнения: детям предлагается сомкнуть обе ладони, а сверху немного их раскрыть

«Лучики солнца».

Описание упражнения: обучающимся предлагается скрестить свои руки на уровне груди и максимально широко расставить свои пальцы.

Упражнения для развития произвольной моторики пальцев рук, сопровождающиеся стихотворениями (по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

«Пальчики отправились за грибами».

Описание: обучающиеся перед собой держат левую, а потом правую руку ладонью к себе.

Раз, два, три, четыре, пять,

Наши пальчики пошли гулять.

Мизинчик наш грибок нашел.

Безымянный чистить стал.

Средний пальчик резать стал.

Указательный по жарил.

Этот пальчик всё съел, потому и потолстел.

«Пальчики».

Описание пальчиковой игры: ребята поднимают левую руку ладонью к себе, а правой рукой загибают пальцы.

Этот пальчик засыпает. (дети загибают мизинец.)

Этот пальчик уже зевает. (дети загибают безымянный палец.)

Средний пальчик отдохнул. (дети загибают средний палец.)

Указательный уснул. (дети загибают указательный палец.)

А большой уж крепко спит. (дети загибают большой палец.)

Ночка тихая пройдет

Солнышко раннее взойдет,

Кошки будут умываться,  
Детки будут просыпаться,  
Птички будут прилетать

А пальчики вставать! (В этот момент ребята выпрямляют пальцы рук.)

Затем всё повторяется, только с загибанием пальцев на правой руке.

Упражнения, целью которых является развитие артикуляционной моторики обучающихся (по Р.И. Лалаевой и М.Е. Хватцеву)

Для того, чтобы развивать артикуляционную моторику авторы рекомендуют определённые упражнения, которые можно применять на всех этапах развития и коррекции звукопроизношения обучающихся:

Комплекс упражнений для развития мышц губ и мышц щек:

Надувание правой щеки, затем левой щеки, затем надувание обеих щёк одновременно.

Упражнение «Худышка». Обучающегося просят втянуть щеки при отведении вниз нижней челюсти и сомкнутых губах.

Упражнение «Хоботок». Обучающегося просят сначала вытянуть свои губы хоботком, затем вернуться в исходное положение, упражнение выполняется в несколько подходов.

Упражнение «Полоскаем зубки». Обучающимся предлагается сделать имитация полоскания зубов.

Также детям рекомендуется выполнять упражнение, при котором закусывается верхняя губа, затем нижними зубами закусывается верхняя губа, после этого два этих упражнения чередуются.

Упражнение «Лопатка». Ученикам предлагается высунуть широкий язык и положить его на нижнюю губу, положить его необходимо так, чтобы края языка касались левого и правого уголка рта. Нередко, когда детям сложно удерживать широкий язык в таком положении, в этом случае обучающимся необходимо пошлёпать по языку зондом, также можно предложить обучающимся «покусать» язык.

Упражнение «Иголочка». Обучающимся предлагается высунуть максимально узкий язык, такую позу рекомендуется удерживать в течении 5-10 секунд.

Рекомендуется также поочередное выполнение упражнений «Лопатка».

«Иголочка». Поочерёдное выполнение этих упражнений может производиться в быстром темпе и наоборот в медленном, когда каждая поза удерживается в течении 5 секунд.

Упражнение «Часики». При этом упражнении выполняется поочерёдное движение языка в правый и левый уголок рта.

Упражнение «Лошадка». При этом виде упражнения язык присасывается к верхнему нёбу, затем производится отрыв языка и происходит щёлкающий звук, похожий на удары копыта лошади.

Упражнение «Фокус». На кончик носа ребёнка кладётся кусочек ваты, язык необходимо сделать в форме чашечки, затем необходимо подуть так, чтобы вата на кончике носа слетела от выдыхаемой воздушной струи.

Обучающимся предлагается задание, в котором необходимо прикусить боковые края языка коренными зубами.

## 2) Коррекция нарушений устной речи

Задачи работы:

1. Работа по устранению нарушения звукопроизношения, автоматизация и дифференциация звуков.

При речевом нарушении работа по коррекции звукопроизношения направлена на выработку чёткой артикуляции и правильного произношения нарушенных звуков и начинается с гласных звуков:

Игры – «Поезд», «Ослик», «У мишки болит зуб» и др.

Проводится дифференциация гласных звуков, близких по артикуляции: [О] – [У], [И] – [Ы].

Отрабатываются йотированные гласные [Е], [Ё], [Ю], [Я].

Этапы работы при автоматизации звука:

Подготовительный – ведется работа по формированию артикуляторных умений и навыков с помощью комплексов специальных артикуляционных упражнений.

Автоматизация звука – поставленный звук отрабатывается на слогах – прямых, обратных, со стечением согласных и вводится в слова, предложения, чистоговорки, стихи, самостоятельную речь.

Дифференциация акустически близких звуков [В] – [Ф], [Б] – [П], [Ж] – [З].

Дифференциация звуков, близких по месту образования [С] – [З], [Д] – [Т].

1. Работа по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Данная работа проводится с помощью различных упражнений и заданий.

Упражнения на устранение ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов. Дать название составленному рассказу.

2. Придумать предложение с определенным количеством слов.

3. Увеличить количество слов в предложении.

4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.

5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).

6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.

7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Упражнения на развитие слогового анализа и синтеза:

1. Отхлопать слово по слогам и назвать их количество (дере́вья, тетрадь, листьё, карась).
2. Выделить гласные в слове, определить количество слогов (магазин, школа, ящик, пуговицы).
3. Поднять кружок нужного цвета (красный или синий)
4. Записать только гласные данного слова (окна – о, а; телефон – е, е, о; учитель – у, и, е).
5. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов (ми-лице-о-нер, тер-ри-то-ри-я).
6. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.
7. Определить пропущенный слог в слове при помощи картинки: ( \_\_буз, ут\_\_, лод\_\_, ка\_\_, ка\_\_даш).
8. Составить слово из слогов (нок, цып, лё, точ, лас, ка).
9. Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

10. Перестановка слогов, чтоб бы получились целые слова.

ША-КА – КА-ША

МА-НА-ШИ – МА-ШИ-НА

ТЕ-ФО-ЛЕ – ТЕ-ЛЕ-ФОН

БЫ-ГУ – ГУ-БЫ

О-ДА-ДЕЖ – О-ДЕЖ-ДА

ЗАК-РЮК – РЮК-ЗАК

ПО-ТЕН-ЛО-ЦЕ – ПО-ЛО-ТЕН-ЦЕ

БЕ-МОТ-ГЕ – БЕ-ГЕ-МОТ

У детей особую группу типичных специфических ошибок составляют аграмматизмы.

Для их устранения были выделены следующие направления в работе:

- уточнение структуры предложения;
- развитие функции словоизменения и словообразования;
- морфологический анализ состава слова;

-однокоренные слова.

Предложение:

Двусоставные предложения типа: Утро наступило.

Распространенные предложения из 3 – 4 слов: Мама пошла в магазин. Девочка гуляет с собакой. Бабушка гладит платок утюгом. Дети катаются с горки. Наступило утро.

На начальных этапах работы опора на графические схемы: подбор предложения по данной графической схеме, самостоятельное придумывание предложения по схеме.

При формировании функции словоизменения внимание обращается на изменение существительного по числам, падежам и родам. Вставить пропущенный предлог в предложение. Мама пошла \_ магазин. Самолет летит \_ озером. Саша пьет чай \_ чашки. Мяч лежит \_ столом. Кошка села \_ стул.

### 3) Коррекция нарушений письменной речи

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне буквы

1. Придумывание детьми слова на предложенную логопедом букву. Связь звука и буквы, а также их различие объясняются школьникам на каждом занятии. Объясняем детям, что звуки мы произносим и слышим, а буквы мы видим и пишем. Согласные звуки могут иметь пару: твердый – мягкий звук, обозначающуюся одной буквой. Например: [т] – твердый согласный звук (тапки, стук, рот, мотор, рука), [т'] – мягкий согласный звук (тяпка, утюг, телефон, тюль, мать).

2. Придумывание слов на данную букву в определенной позиции.

3. Закончить слова данным звуком. Например: звук [с]: анана... (ананас), карка ...(каркас), шан ... (шанс).

Звук [к]: ла.. (лак), холодильни.. (холодильник), куби.. (кубик).

4. Назвать слова на заданный звук: [з]: ..емля (земля), ..аяц (заяц), ..емляника (земляника).

[м]: ...олоко (молоко), ...агазин (магазин), ...агнитофон (магнитофон).

5. Вставить в начало слова звук (даны два звука на выбор):

Например:

звуки П – Б

...улка (булка) ...ирог (пирог);

.. .оле (поле) .. .ерег (берег);

...аран (баран) ...ень(пень);

...ушка (пушка) ...аня(баня).

Г – К ...орка (горка) ...орка (корка);

...ород (город) ...оробка (коробка);

...орный (горный) ...арандаш (карандаш).

Данное задание хорошо использовать для дифференциации звуков.

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слога

1. Придумывание слов на заданный слог в определенной позиции.

Например: СА

Сани, усадьба, лиса, самокат, самовар, сахар, рассада, коса, салют,  
краса.

МА

Мама, магазин, машина, магнитофон, макаронны.

ЛУ

Лук, лупа, лужи, луна.

2. Составление схем слогов с использованием цветных фишек: для гласного звука – красный, для твердого согласного – синий цвет, для мягкого согласного – зеленый цвет.

А также обратное задание: по данной схеме назвать слог.

3. Работа с таблицами типа:

.А К,

.У М,

Л.К.

Какой слог можно составить?

В результате этой работы выявляется слогаобразующая роль гласного звука, так как без гласного нет слога.

4. Вставить пропущенный слог и запиши слова в два столбика.

ЛО или КА

ВО\_СЫ

МОРОЖЕН\_

\_ДКА

\_РУСЕЛЬ

ВЕСЕ\_ЛО

ЗО\_ТОЙ

5. Найди лишний слог.

Детям предъявляются таблички со словами. Задача учеников – вычеркнуть лишний слог.

САМОХАР

СТАРУМАШКА

ПУХОВИЛИК

КАРЬКАО

МОМАЛОКО

ТЕПРЕЛОХОД

ТЕНЕРЕМОК

(сахар, старушка, какао, молоко, теплоход, теремок).

6. Составление новых слов по первым слогам записанных слов.

ВОКРУГ ВОКЗАЛ

ЗИМА ЗИНА

ДОРОГА ДОМА

КОШКА КОШЕЛЕК

ВЕТЕР ВЕЕР

ГАЗЕТА ГАРАЖ

7. Найти лишнюю букву в словах.

ЛИРСТ (ЛИСТ)



РУКЧКА (РУЧКА)

ПЛИКТА (ПЛИТКА)

КОТЕМОК (КОТЕНОК)

ОКЧКИ (ОЧКИ)

8. Найди и подчеркни слог, в котором один гласный звук.

ЮЛА

МАРТ

ЯНВАРЬ

Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слова

1. Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове. Эта работа пройдет успешнее, если ребенок будет делить слова хлопками в ладоши. Такое задание на первых порах вызовет трудности, но в дальнейшем дети, овладевшие данным видом анализа слова на слоги, не испытывают затруднений при переносе слов.

2. Подбор слов к заданным схемам с гласными буквами.

А.А, А.А.А.

КАША А НА НАС

А.И, И.А, .О.А, .У.И, АИ., БР..ТВА, О.А, .У.И

РАКИ ИВА МОДА РУКИ АИСТ БРИТВА ОСА ТУЧИ

Дается также обратное задание: необходимо выделить только гласные звуки (буквы) из приведенных слов. Желательно подбирать такие слова, в которых написание звука и буквы не различается. Это правило обязательно использовать при работе с детьми, которые еще не знакомы с определенными правилами русского языка из школьной программы.

Благодаря этой работе дети должны запомнить, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

3. Подчеркнуть красным карандашом гласные буквы в словах.

МАКАРОНЫ, МОЛОТОК, АКВАРИУМ, КОШКА, ОКНО, ТЕАТР.

4. Разделить слова на слоги и поставить ударение.

ЯЩИК, САМОВАР, ПУГОВИЦЫ, КОТЕНОК, ТЕТРАДЬ.

5. Поставь в правильной последовательности времена года и раздели их для переноса. Пример, о – сень .

2. ВЕСНА, ВЕС – НА

1. ЗИМА, ЗИ – МА

4. ОСЕНЬ, О – СЕНЬ

3. ЛЕТО ЛЕ – ТО

6. Выписать слова, которые нельзя перенести.

РАК

СТОЛЫ

СТУЛ

МАК

ОСЕНЬ

ДОЖДЬ

БУМАГА

Очень важное значение для формирования и коррекции навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений имеют письменные виды работ. Именно они являются контрольными измерителями качества учебного процесса. Но в то же время они и помощники в коррекционной работе с детьми.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

С первых упражнений в списывании формирую у школьников навыки самопроверки, для чего, просматривая работы, не исправляю ошибки, а

лишь отмечаю их на полях соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом. Позднее просто обращаю к самопроверке.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта обязательно дается время для исправления ошибок. Ученики делают исправления не ручкой, а цветным карандашом, чтобы отличить их от поправок, возможно имевших место в ходе написания диктанта. В своей работе большое внимание в 1 классе уделяла нетрадиционной форме письма под слуховую диктовку – графическому диктанту. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, то есть тем, составляющих значительную часть при коррекции фонемного анализа и синтеза.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы. Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля, как обычный текстовый диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи. Однако именно графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу слова, какие не могут быть включены в текстовые диктанты. Здесь как бы сужается «луч внимания» ребенка, концентрируясь на двух смешиваемых звуках, которые он должен выделить из насыщенного звукового ряда (слово, фраза, текст).

Проводится графический диктант следующим образом.

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 ».

В ходе графического диктанта следует отдельно проговаривать слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта, этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений – на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написания.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова-черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2-3 раза.

Вставь пропущенные буквы в текст.

На крыльц\_ с\_дит пуш\_стый кот. Т\_плые лучи с\_лнца гр\_ют морд\_чку кот\_ку. Л\_бит кот\_к погр\_ться на солнышке.Он задр\_мал.

Помимо всего вышеперечисленного с младшими школьниками проводились занятия по составлению рассказов. Обучающимся предоставлялась сначала одна сюжетная картинка, по которой они должны были составить план последовательности предложений, придумать название, ответить на наводящие вопросы учителя. После того, как дети справлялись с этим заданием, им предлагалась серия, состоящая из 3,4 и 5 картинок. Алгоритм работы был такой же. После самостоятельной работы,

обучающиеся выходили к доске и представляли свой рассказ перед одноклассниками.

Тематическое планирование групповых логопедических занятий для учащихся 2 классов представлено в Приложении 2.

Использование данных видов упражнений в коррекционной работе позволило победить у детей страх перед письменными работами. Так же выработать навык самоконтроля и внимательного отношения к слову.

## Выводы по 2 главе

Таким образом, работа по коррекции нарушений письменной речи ведется в следующих направлениях:

1. Развитие мелкой моторики.
2. Коррекция нарушений устной речи.
3. Коррекция нарушений письменной речи.

Для коррекции нарушения письма использовались упражнения:

- на уровне буквы;
- на уровне слога;
- на уровне слова.

Проведя анализ научной литературе по проблеме изучения письма у младших школьников с дислалией мы можем утверждать, что различные нарушения в произношении способны создавать препятствия при формировании письма. Помимо нарушения произношения у обучающихся наблюдаются трудности в различении звуков, ученикам также тяжело разграничить и найти отличия в оппозиционных звуков. Эти причины являются следствием того, что обучающиеся в неполной мере осваивают звуковой состав слова при обучении грамоте.

Недостаточные или нечёткие знания о звуковом составе слова приводят к задержке или нарушению развития фонематических процессов, которые являются основой процесса звукового анализа, а также более сложных операций обобщения и представлений.

Также привели примеры игровых заданий и упражнений, которые адресованы на коррекцию письменной речи у детей младшего школьного возраста с дислалией.

## Заключение

Проводимое нами исследование было направлено на преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дислалией. В процессе педагогического исследования была достигнута поставленная цель исследования: выявлены специфические ошибки у учащихся младших классов; определены основные направления коррекционной логопедической работы по устранению недостатков письменной речи данной категории детей.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что дисграфия - это частичные затруднения во владении процессом письма, что связано с недоразвитием речи, других высших психических функций, в поведении и личности обучающегося. Дисграфия характеризуется пропусками и заменами букв на письме, искажении звукослоговой структуры слова.

Во время работы нами были изучены научные работы таких авторов, как Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Е.Н. Винарская, Д.Б. Эльконин, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и другие. Было установлено, что письмо является достаточно сложным психическим процессом, которое включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: высшие психические функции (мышление, внимание, память восприятие), мелкую моторику, а также анализ, синтез, обобщение и другие.

Проведённый нами анализ научной литературы по изучаемой проблематике позволил сделать вывод, что коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной.

Были определены важнейшие направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся специальной (коррекционной) школы. Логопедическая работа выстраивается и подбирается исходя из данных речевого онтогенеза, индивидуальных и

возрастных особенностей учащихся, а также с учетом логопедических принципов.

Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы с дислалией должна выстраиваться и проводиться с учетом характера речевого нарушения и его структуры. Выстраиваться работа должна поэтапно, должна учитывать соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка, при обязательном соблюдении дидактических принципов; наглядности, доступности, индивидуального подхода к обучающемуся.

Из всего сказанного следует сделать вывод о том, что нарушения письма продолжают оставаться в специальной (коррекционной) начальной школе достаточно частым явлением, что объясняется нечеткой диагностикой при поступлении ребенка в школу.



## Список использованных источников

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Начальная школа. -1999. — № 4.
2. Аксёнова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. -М.: ВЛАДОС, 1999. Безруких М. М. Как писать буквы. М.: Новая школа. -1993.
3. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению дислалии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 254 с.
4. Бадалян, Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. — М., 2006. — 256 с.
5. Безруких М. М. Как писать буквы. М.: Новая школа. -1993.
6. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. — М., 1977. — 193 с.
7. Бельтюков, В.И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы [Текст] //Дефектология. — 1993. — № 1.—С.5–12.
8. Белова-Давид, Р. А. Причины недоразвития импрессивной и экспрессивной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Р. А. Белова-Давид // Нарушение речи у дошкольников. — М., 1972. — 345 с.
9. Борель-Мезонни, С.Н. Дислексия и дисграфия [Текст] / С.Н. Борель-Мезонни, Р.К. Беккер. — М., 2003. — 276 с.
10. Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Л.В. Венедиктова. — СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2003. — 203 с.
11. Волкова, Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития [Текст] /Л.С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. — СПб. : Образование, 1992. — С. 27—30.

12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 470 с.
14. Гуровец, Г. В. К генезису фонетико-фонематических расстройств [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М., 1982. — 234 с.
15. Гурьянов М. С. Нарушение письма у младших школьников. /Начальная школа. — 1989. — № 2 с. 35.
16. Ерастова, Н. В. Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста / Н. В. Ерастова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 19 (123). — С. 347-350.
17. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / под. ред. Е. Ф. Тарасова. — М., 1985. — 129 с.
18. Карипова, С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей [Текст] / С. Н. Карипова, И. Н. Колобова. — М., 1978. — 245 с.
19. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 224 с
20. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи [Текст] / Р. И. Лалаева. — Л., 1990. — 384 с.
21. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев. Основы речевой деятельности. — М., 1974. — 257 с.
22. Лопатина, Л. В. Характеристики и структура речевого дефект дошкольников со стертой дизартрией. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью [Текст] / Л. В. Лопатина. — СПб., 1996. — 248 с.
23. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: Учебное пособие для вузов. — М.: Академия, 2003. — 384 с. — (Высшее образование). — Мин. обр.

24. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. — М., 1992. — 198 с.
25. Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления [Текст] / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. — М., 1959.
26. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. -- М.: Владос, 1997
27. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику [Текст] / Л. В. Сахарный. — Л., 1989.
28. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] / Н. М. Трубникова. — Екатеринбург, 2005. — 52 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1- Данные анализа анамнестических данных

Испытуемые	Общий анамнез				Речевой анамнез			
	Хар-р беремен.	Течение родов	Раннее психомот. развитие	Перенесен. заболеваний.	Гулени е	Лепе т	Первы е слова	Фраза
Артём	+	+	Начал сидеть с 10 мес.	+	+	8 мес.	1г.4мес.с.	2г.3мес.с.
Кристина	Токсикоз I половины, грипп.	Оперативные (кесарево)	Начала ходить с 1г.3 мес.	Краснуха в 2 года, частые ОРЗ	+	+	1г.5мес.с.	2г.3мес.с.
Никита	Тяжелый токсикоз I половины, употребл. алкоголя, курение	+	+	Частые ОРВИ, оспа	+	8 мес.	1г.4мес.с.	2г.3мес.с.
Александр	Токсикоз, грипп, хр.пиелонефрит.	+	+	Частые ОРВИ, дисбактериоз	+	+	1г.6мес.с.	2г.3мес.с.
Мария	+	Оперативные (кесарево)	Начала ходить с 1г.4 мес.	+	+	9 мес.	+	+
Сергей	Тяжелый токсикоз I половины	Оперативные (кесарево)	Начал сидеть с 9 мес.	Частые простудные заболевания	+	9 мес.	1г.2мес.с.	2г.5мес.с.
Вика	+	+	+	Частые ОРВИ, дисбактериоз	+	+	+	+
Игорь	Токсикоз I пол.бер.-ти, угроза выкидыша.	+	Начал ходить с 1г.2 мес.	О.пневмония в 1г.2мес.	5 мес.	+	1г.5мес.с.	2г.5мес.с.
Катя	Токсикоз I пол, угроза выкидыша.	Оперативные (кесарево)	Начал сидеть с 9 мес.	Частые ОРВИ, дисбактериоз	5 мес.	8 мес.	1г.6мес.с.	2г.6мес.с.
Денис	Токсикоз I половины, употребл. алкоголя.	+	Начал ходить с 1г.4 мес.	О. пневмония в 2 года, дисбактериоз	+	8 мес.	1г.2мес.с.	2г.4мес.с.

Таблица 2- Данные обследования письма по слуху

Испытуемые	Записать буквы			Записать слоги						Средний балл
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	
Артём А.	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,9
Кристина А.	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2,1
Никита И.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1,7
Александр. К	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1,6
Мария Н.	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1,6
Сергей М.	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1,6
Вика М.	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1,7
Игорь Р.	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1,8
Катя. С.	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1,3
Денис Т.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0
Средний балл	1,9	1,8	1,3	2,1	2,0	1,8	1,5	1,9	1,4	

Таблица 3-Данные обследования процесса списывания

Испытуемые	Списывание рукописными буквами с печатного образца					Списывание печатными буквами с рукописного образца					Средний балл
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Артём А.	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1,4
Кристина А.	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2,3
Никита И.	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1,5
Александр. К	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1,7
Мария Н.	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2,0
Сергей М.	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1,8
Вика М.	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1,6
Игорь Р.	3	2	2	2	1	3	2	2	1	1	1,9
Катя. С.	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1,3
Денис Т.	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2,1
Средний балл	2,4	2,1	1,7	1,6	1,2	2,2	2,0	1,8	1,4	1,1	

Таблица 4- Таблица анализа ошибок письма

Тип ошибок	Вид ошибок	Количество ошибок
I. Дисграфические		
1. Ошибки в звуковом составе слова	А) замены гласных; Б) замены согласных; В) пропуски гласных; Г) пропуски согласных; Д) пропуски слогов и частей слова; Е) перестановки; Ё) вставки; Ж) раздельное написание частей слова.	323-17--5-
2. Лексико-грамматические	А) замена слов по звуковому сходству; Б) замена по семантическому сходству; В) пропуски слов; Г) слитное написание слов; Д) нарушение согласования; Е) нарушение управления; Ё) неправильное обозначение границ предложения.	--149---
3. Графические	А) замена букв по количеству элементов; Б) замена букв по пространственному расположению; В) зеркальное письмо букв	- - -
II. Орфографические	Ошибки на правила правописания в соответствии с программными требованиями второго класса.	14

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Рабочая программа

#### «Коррекция нарушения письма у обучающихся 2-х классов»

##### Пояснительная записка

В отличие от первоклассников, у обучающихся 2-х классов в общей картине отклонений речевого развития на первый план выдвигаются нарушения чтения и письма, которые являются следствием недоразвития устной речи, то есть вторичным дефектом.

Для правильной организации коррекционно-развивающего обучения необходимо учитывать особенности устной речи учащихся – уровень ее сформированности.

В ходе логопедического обследования установлено, что общая «смазанность», нечеткость произношения наблюдается как у занимавшихся, так и не занимавшихся ранее с логопедом учащихся с недоразвитием речи; фиксируется недоговаривание окончаний, неправомерное редуцирование слогов. Обследование фонематического восприятия обнаруживает, что большинство учащихся испытывают затруднения при выделении заданных звуков, определении их числа и последовательности в слове, а также при воспроизведении структурно сложных слов и дифференцировании звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Неполноценность звуковой стороны речи сочетается с недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Имеющийся лексический запас достаточен для обиходного общения, однако при изменениях условий коммуникации (учебная ситуация) выявляются ряд погрешностей в речи, которые не позволяют ученику полноценно усваивать программу общеобразовательной школы.

Итак, учащиеся 2-х классов допускают нестабильные ошибки в процессе использования словарного запаса, грамматических категорий и синтаксических конструкций. Дети с трудом усваивают новую лексику (особенно слова, обозначающие абстрактные понятия), учебные термины,



сложные синтаксические конструкции. Все это, а также недостаточная актуализация языковых средств (при определенной их ограниченности) создают трудности на пути к овладению принятой в школе речевой (дидактической) коммуникацией и учебными понятиями.

В процессе обучения у учащихся постепенно формируется монологическая, контекстная речь. Однако развитие ее протекает весьма своеобразно и замедленно. На фоне недоразвития внутреннего программирования, синтаксического структурирования связного текста, а также определенных трудностях адекватного использования лексикограмматических средств языка.

Таким образом, в ходе логопедических занятий осуществляется восполнение пробелов и дальнейшее совершенствование коммуникативной и обобщающей функции речи. Однако такого рода общение возможно только при определенной организации процесса обучения. Поэтому в течение всего периода занятий коррекционные упражнения необходимо предъявлять в форме заданий, выполнение которых требует от детей активной мыслительной деятельности. Такая деятельность возникает лишь в ходе специально организованного общения детей в различных видах совместной деятельности. Именно в этих условиях происходит развитие регуляторного звена собственной речи ребенка и его поведения как общего, так и речевого (произвольность в общении), когнитивных способностей, произвольности в подборе языковых средств и адекватности использования их в процессе учебной работы.

**Цель программы:** коррекция нарушений устной и письменной речи и формирование речевой и коммуникативной компетенции.

**Задачи программы:**

- коррекция и совершенствование звуковой стороны речи;
- коррекция и совершенствование лексико-грамматической стороны речи;

- уточнение и закрепление слухопроизносительных дифференцировок фонем;
- развитие и уточнение пространственно-временных представлений;
- развитие внимания, памяти, мышления;
- формирование и развитие связной выразительной речи, обогащение словарного запаса;
- развитие анализаторов (слухового, зрительного и кинестетического), участвующих в акте речи, письма и чтения.

Коррекционная работа состоит из трёх этапов.

Цель I этапа – коррекция и совершенствование звуковой стороны речи, на основе которых строится работа по устранению нарушений письма.

Задачи I этапа:

- ликвидация пробелов (обусловленных недоразвитием устной речи) в развитии предпосылочных компетенций, которые необходимы для усвоения разделов программы обучения родному языку.
- Формирование готовности к восприятию определённых орфограмм, правописание которых основано на полноценных представлениях о звуковом составе слова.
- Развитие внимания, памяти и мышления.
- Формирование и развитие связной выразительной речи, обогащение словарного запаса.
- Развитие анализаторов (слухового, зрительного и кинестетического), участвующих в акте речи, письма и чтения.

Основные направления работы

1. Коррекция и совершенствование звуковой стороны речи:

- формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звукобуквенного и слогового состава слова.
- дифференциация звуков и букв.

- уточнение и совершенствование лексического запаса и грамматического строя.

2. Развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению:

- устойчивости внимания;
- наблюдательности;
- способности к запоминанию;
- способности к переключению;
- навыков и приёмов самоконтроля;
- произвольности общения и поведения.

3. Формирование полноценных учебных умений:

- самостоятельное выделение учебной задачи;
- планирование предстоящей деятельности;
- работа в определённом темпе;
- применение знаний в новых ситуациях.

Структура и содержание I этапа

Первый этап коррекционно-развивающего обучения продолжается с сентября по март, что составляет примерно 50-60 занятий. Занятия проводятся в групповой форме 3 раза в неделю. Длительность занятия 40 минут.

Оценка результативности программы

Результативность и эффективность программы выявляется путём диагностического обследования, проводимого 2 раза в год: до начала коррекционно-развивающего обучения и после него в конце учебного года.

К концу первого этапа у учащихся должны быть:

- сформирована направленность внимания на звуковую сторону речи.
- восполнены основные пробелы в формировании фонематических процессов.
- отдифференцированы все звуки.

- уточнён и активизирован имеющийся у детей словарный запас и уточнены конструкции некоторых видов сложных предложений.

- введены в активный словарь необходимые на данном этапе обучения слова – термины.

- сформированы мыслительные ОУУН.

Цель II этапа – формирование морфологических обобщений.

Основные задачи и направления работы

1. Развитие лексического запаса и грамматического строя речи:

- уточнение значений имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса главным образом на основе овладения детьми различными способами словообразования.

- формирование семантических полей: выделение и объяснение лексического значения общего корня в гнезде родственных слов; нахождение общей морфемы в словах; нахождение сходств и отличий (в плане семантики) в наборе однокоренных слов.

- уточнение значения используемых синтаксических конструкций.

- совершенствование навыков чтения.

- дальнейшее развитие и совершенствование грамматического оформления речи путём овладения детьми словосочетаниями, связью слов в предложении.

2. Развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению:

- устойчивости внимания;

- наблюдательности;

- способности к запоминанию;

- способности к переключению;

- навыков и приёмов самоконтроля;

- произвольности общения и поведения.

3. Формирование полноценных учебных умений:

- планирование предстоящей деятельности;

- контроль за ходом своей деятельности;
- работа в определённом темпе;
- применение знаний в новых ситуациях;
- анализ, оценка продуктивности собственной деятельности.

#### Структура и содержание второго этапа

На второй этап коррекционно-развивающего обучения отводится примерно 35-45 занятий. Занятия проводятся в групповой форме 3 раза в неделю. Длительность занятия 40-45 минут.

#### Оценка результативности программы

Результативность и эффективность программы выявляется путём диагностического обследования, проводимого 2 раза в год: до начала коррекционно-развивающего обучения и после него в конце учебного года

К концу второго этапа учащиеся должны научиться:

- ориентироваться в морфемном составе слова, т. е. уметь определять, посредством каких частей слова, стоящих перед или после общей части родственных слов, образуются новые слова и изменяются их значения;
- активно пользоваться различными способами словообразования;
- правильно использовать новые слова в предложениях различных синтаксических конструкций;
- передавать суть выполняемых упражнений, последовательность производимых умственных действий в развёрнутом высказывании.

Цель III этапа – развитие и совершенствование умений и навыков связного высказывания в процессе работы над текстом.

#### Основные задачи и направления работы

1. Развитие навыков построения связного высказывания.
2. Программирование смысловой структуры высказывания.
3. Установление связности и последовательности высказывания
4. Отбор языковых средств, для построения высказывания в тех или иных целях (общения: наблюдение, доказательство, рассуждение, передача содержания текста, сюжетной картинки).

### Структура и содержание третьего этапа

Коррекционно-развивающие занятия проводятся в групповой форме один раз в неделю начиная с апреля (первый год обучения) и на протяжении всего второго года обучения по методике В. К. Воробьевой. Занятие длится 45 минут. Основным содержанием работы является развитие умений и навыков построения текста различных стилей и типов: определение темы и основной мысли текста, последовательности, связности предложений и смысловой зависимости между ними.

### Оценка результативности программы

Результативность и эффективность программы выявляется путём диагностического обследования, проводимого 2 раза в год: до начала коррекционно-развивающего обучения и после него в конце учебного года.

К концу третьего этапа учащиеся должны научиться:

- составлять предложения различных синтаксических конструкций.
- анализировать текст.
- определять тему рассказа (текста).
- определять основную мысль текста.
- определять последовательность и связность предложений в тексте.
- устанавливать смысловую зависимость между предложениями.
- составлять план связного высказывания.

Сравнительный анализ результатов, полученных на начало и на конец года позволяет проследить динамику каждого ребёнка. Данные, полученные в ходе диагностики и наблюдений за каждым ребёнком, заносятся в речевую карту. В ходе реализации коррекционно-развивающей программы идёт тесное взаимодействие логопеда с педагогом класса. Оно заключается в информировании педагога о результатах первичной и завершающей диагностики, проявлениях положительной динамики в ходе проведения занятий.

## Календарно – тематическое планирование логопедических занятий

№	Дата			Тема занятия	Лексико-грамматические упражнения
	1	2	3		
1				Повторение. Звуки и буквы. Звуковой состав слов.	Глаголы с приставками В-, ВЫ-, ПОД-, ОТ-.
2				Повторение. Звуки речи: гласные и согласные.	Глаголы с приставками ПЕРЕ-, ПРИ-, У-, ОТ-, В-, ВЫ-, ПОД-, ЗА-, НА-.
3				Р/Р Лексико-синтаксическая связь предложений в тексте. Использование местоимений.	
4				Повторение. Согласные звуки: мягкие и твердые.	Глаголы с приставками.
5				Два способа обозначения мягкости согласных на письме.	Существительные, образованные с помощью суффиксов – ОНОК-, ЁНОК-, -АТ-, -ЯТ-.
6				Р/Р Лексико-синтаксическая связь предложений в тексте. Использование местоименных наречий.	
7				Обозначение мягкости согласных с помощью гласных 2 ряда.	Существительные, образованные с помощью суффиксов – ОНОК-, ЁНОК-, -АТ-, -ЯТ-.
8				Обозначение мягкости согласных Ъ знаком.	Существительные, образованные с помощью суффиксов – ОНОК-, ЁНОК-, -АТ-, -ЯТ-.
9				Р/Р Лексико-синтаксическая связь предложений в тексте. Использование текстовых синонимов.	
10				Обобщение. Закрепление.	Существительные, образованные с помощью суффиксов – ИХ-, -ИЦ-.
11				Контрольное списывание.	
12				Р/Р Лексико-синтаксическая связь предложений в тексте. Использование текстовых синонимов.	

13			Анализ работ. Работа над ошибками.	Существительные, образованные с помощью суффиксов – ИХ-, -ИЦ-.
14			Слоговой состав слов. Словообразующая роль гласных.	Существительные, образованные с помощью суффиксов – ИХ-, -ИЦ-.
15			Р/Р Составление рассказа по готовому картинно-графическому плану.	
16			Закрепление правил переноса слов.	Структура и смысл предложения.
17			Закрепление правил переноса слов.	Структура и смысл предложения. Кто? Что делает?
18			Р/Р Составление рассказа по готовому картинно-графическому плану.	
19			Итоговый диктант с грамматическим заданием.	
20			Анализ работ. Работа над ошибками.	Распространенные и нераспространенные предложения.
21			Закрепление.	Количество слов в предложении.
22			Согласные звуки. Звонкие - глухие. Парные согласные звуки по звонкости и глухости.	Количество слов в предложении.
23			Дифференциация звуков [с] - [з] в слогах и словах.	Количество слов в предложении.
24			Р/Р Составление рассказа по готовому картинно-графическому плану.	
25			Дифференциация звуков [с] - [з] в словах, предложениях.	Количество слов в предложении.
26			Дифференциация звуков [с] - [з] в предложениях, текстах.	Существительные с суффиксами –НИК-, -НИЦ-.
27			Р/Р Составление рассказа по готовому картинно-графическому плану.	



28			Звуки [с] - [з] в слабой позиции (конец слова). Подбор проверочных слов.	Существительные с суффиксами –НИК-, -НИЦ-.
29			Дифференциация звуков [п] - [б] в слогах и словах.	Существительные с суффиксами –ЩИК-, -ИСТ-.
30			Р/Р Составление рассказа по заданному заголовку.	
31			Дифференциация звуков [п] – [б] в словах, предложениях.	Повторение.
32			Дифференциация звуков [п] - [б] в предложениях, текстах.	Относительные прилагательные.
33			Р/Р Составление рассказа по заданному заголовку.	
34			Звуки [п] - [б] в слабой позиции (конец слова). Подбор проверочных слов.	Относительные прилагательные.
35			Дифференциация звуков [в] - [ф] в слогах и словах.	Относительные прилагательные.
36			Р/Р Составление рассказа по заданному заголовку.	
37			Дифференциация звуков [в] - [ф] в словах, предложениях.	Относительные прилагательные.
38			Дифференциация звуков [в] - [ф] в предложениях, текстах.	Сравнительная степень прилагательных и наречий.
39			Р/Р Закрепление навыков связной повествовательной речи.	
40			Звуки [в] - [ф] в слабой позиции (конец слова). Подбор проверочных слов.	Сравнительная степень прилагательных и наречий.
41			Итоговый диктант с грамматическим заданием.	
42			Анализ работ. Работа над ошибками.	Притяжательные прилагательные.
43			Дифференциация звуков [г] - [к] в слогах и словах.	Притяжательные прилагательные.
44			Дифференциация звуков [г] - [к] в словах, предложениях.	Согласование Притяжательных прилагательных с существительными в роде и числе.

45				Р/Р Сопоставление двух вариантов описательного рассказа с полным и неполным набором признаков.	
46				Дифференциация звуков [г] - [к] в предложениях, текстах.	Повторение.
47				Звуки [г] – [к] в слабой позиции (конец слова). Подбор проверочных слов.	Повторение.
48				Р/Р Сопоставление двух вариантов описательного рассказа с полным и неполным набором признаков.	
49				Дифференциация звуков [д] - [т] в слогах и словах.	Существительные множественного числа в винительном падеже.
50				Дифференциация звуков [д] - [т] в словах, предложениях.	Существительные множественного числа в родительном падеже.
51				Р/Р Знакомство с программой описательного рассказа на примере рассказа «Мяч».	
52				Дифференциация звуков [д] - [т] в предложениях, текстах.	Существительные множественного числа в родительном падеже.
53				Звуки [д] - [т] в слабой позиции (конец слова). Подбор проверочных слов.	Существительные множественного числа в родительном падеже.
54				Р/Р Знакомство с программой описательного рассказа на примере рассказа «Крокодил».	
55				Закрепление изученного материала. Обучающий диктант.	
56				Анализ работ. Работа над ошибками.	Существительные множественного числа в родительном падеже.
57				Р/Р Знакомство с программой описательного рассказа на примере рассказа «Зима».	
58				Дифференциация звуков [ш] - [ж] в слогах и словах.	Существительные множественного числа

					в родительном падеже.
59				Дифференциация звуков [ш] - [ж] в словах, предложениях.	Существительные множественного числа в дательном падеже.
60				Р/Р Правила лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи. Использование местоимений.	
61				Дифференциация звуков [ш] - [ж] в предложениях, текстах.	Существительные множественного числа в творительном падеже.
62				Звуки [ш] - [ж] в слабой позиции (конец слова). Подбор проверочных слов.	Существительные множественного числа в предложном падеже.
63				Р/Р Правила лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи. Использование местоимений.	
64				Обобщение по теме парные согласные звуки.	Повторение.
65				Звонкие согласные звуки, не имеющие пару: [м, л, н, р, й].	Повторение.
66				Р/Р Правила лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи. Использование синонимов.	
67				Глухие согласные звуки, не имеющие пару: [ц, щ, х, ч].	Повторение.
68				Закрепление изученного материала.	Повторение.
69				Р/Р Правила лексико-синтаксической связи предложений в описательной речи. Использование синонимов.	
70				Итоговый диктант с грамматическим заданием.	
71				Анализ работ. Работа над ошибками.	Предлоги ПОД, ИЗПОД.
72				Обобщающее занятие.	Предлоги ЗА, ИЗ-ЗА.
73				Дифференциация звуков и букв [с] - [ш].	Структура и смысл предложения.
74				Дифференциация звуков и букв [з] - [ж].	Структура и смысл предложения.

75				Р/Р Распространение простых предложений за счет включения в них имен прилагательных.	
76				Дифференциация звуков и букв [с] - [ц].	Структура и смысл предложения.
77				Дифференциация звуков и букв [ч] - [ц].	Структура и смысл предложения.
78				Р/Р Распространение простых предложений за счет включения в них имен прилагательных.	
79				Дифференциация звуков и букв [ч] - [т].	Сложноподчиненные предложения с придаточными цели.
80				Дифференциация звуков и букв [ч] - [щ].	Сложноподчиненные предложения с причинно-следственной связью.
81				Р/Р Распространение простых предложений за счет включения в них наречий.	
82				Дифференциация звуков и букв [с'] - [щ].	Сложноподчиненные предложения с причинно-следственной связью.
83				Дифференциация сонорных звуков [л'] - [й].	Сложноподчиненные предложения с причинно-следственной связью.
84				Р/Р Распространение простых предложений за счет включения в них наречий.	
85				Дифференциация сонорных звуков [л] - [р].	Сложноподчиненные предложения с придаточным определительным.
86				Дифференциация сонорных звуков [л'] - [р'].	Повторение.
87				Контрольное списывание.	
88				Закрепление.	Повторение.
89				Итоговый диктант с грамматическим заданием.	
90				Анализ работ. Работа над ошибками.	