



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

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

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с
общим недоразвитием речи третьего уровня

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Очная форма обучения

Проверка на объем
заимствований:
85 % авторского

текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 18 » 12 2019 г. пр.п.4
зав. кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-2
Жданова Елена Олеговна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бородина Вера Анатольевна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения нарушений письма у детей с ОНР третьего уровня.....	5
1.1.Закономерности формирования письма у детей младшего школьного возраста.....	5
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР третьего уровня.....	14
1.3. Особенности нарушений письма, обусловленные ОНР третьего уровня у детей младшего школьного возраста.....	21
Выводы по 1 главе.....	29
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.....	32
2.1. Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.....	32
2.2. Организация и содержание коррекционной работы по развитию письма у детей с ОНР третьего уровня.....	38
Выводы по 2 главе.....	46
Заключение.....	48
Список использованных источников.....	50
Приложения.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Современный социально активный и развитый человек свободно владеет навыками всех компонентов речевой деятельности. Нарушение хотя бы одного из них влечёт за собой трудности или изменения разной сложности в процессе социализации и коммуникации. [29] Именно поэтому одной из задач школьного образования, стремящегося воспитать коммуникативно развитого члена общества, по мнению Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой, является полноценное и качественное развитие всех сторон речи ребёнка. [64] Особенно акцентировано и остро, что замечает В. М. Хохлова, этот вопрос касается обучения детей с тяжёлыми нарушениями речи, которые сталкиваются со многими или всеми трудностями адаптации к обществу. [69]

Одной из распространённых категорий учеников специальных коррекционных школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи являются ученики с общим недоразвитием речи. При переходе ребёнка в школу и освоении им таких новых навыков, как письмо и чтение, возникают особые сложности, требуемые высокого уровня профессионализма специалистов, учителей и правильно подобранных методов и приёмов необходимой коррекции. [68] Исходя из этого, важно вести работу по выявлению особенностей нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи, так как от правильно поставленного заключения и верно выбранных путей коррекции будет зависеть преемственность и успешность проведённой коррекционно-развивающей работы.

Объект исследования: процесс формирования письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.

Предмет исследования: логопедическая работа по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать комплекс упражнений на развитие письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма младших школьников с ОНР 3 уровня.
3. Разработать и апробировать в экспериментальной работе комплекс упражнений на развитие письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Методы исследования: теоретические – анализ литературы, анализ результатов констатирующего эксперимента; сравнение теоретических и экспериментальных данных; обобщение результатов исследования; эмпирические – педагогический эксперимент; методы логопедической диагностики.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжёлыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска». 8 человек обучающихся младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав с параграфами, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

1.1 Закономерности формирования письма у детей младшего школьного возраста

А. Н. Корнев утверждает, что постепенное совершенствование и автоматизация навыков письма в процессе обучения в начальной школе отражаются в общем улучшении его параметров, однако различные характеристики письма могут изменяться неравномерно. [37] Чтобы отслеживать нормальное или отклоняющееся развитие письма у обучающегося начальной школы специалистам необходимо уметь применять на практике знания о закономерностях формирования письма у детей данной возрастной категории.

По мнению В. Я. Ляудис, для формирования письменной речи, младший школьный возраст является сензитивным. Это объясняется началом изучения основ письма и чтения в первом классе, уже после того, как у школьника имеется высокий уровень владения устной речью. [45] Другие исследователи: Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, М. Р. Львов признают младший школьный возраст завершающим сензитивный период речевого развития в целом, что делает возможным понимание ребёнком грамматики и основ правописания. [9, 43]

Только при создании определённых условий возможно успешное осуществление развития письменной речи. В ряд этих условий можно включить как внутреннюю физическую и психологическую готовность ученика к восприятию нового материала, так и внешнее воздействие преподавателей и родителей на ребёнка с целью максимального усвоения норм и правил письма. Так, Л. С. Цветкова выделяет психологические предпосылки формирования письменной речи, расстройство или недоразвитие которых приводит соответственно к различным видам нарушенного развития письма или к замедленному темпу его

формирования. Всего Л. С. Цветкова выделяет пять таких предпосылок успешного начала формирования письма:

- сформированность или сохранность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;

- сформированность или сохранность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений (зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого);

- сформированность двигательной сферы (тонких движений, предметных действий, разных видов праксиса руки, переключаемости, устойчивости и др.);

- сформированность у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

- пятой предпосылкой является сформированность общего поведения (регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения). [63]

А. В. Ястребова в понятие психологической готовности к обучению письму включает еще и лингвистическую готовность ребенка к овладению новым, наиболее сложным видом речевой деятельности. Только при наличии полноценно развитой устной речи возможно осознанное выполнение языковых операций (подбор подходящих предложений, словосочетаний, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), являющихся основополагающими для процесса письма. При этом, возрастные показатели развития словарного запаса, способностей к актуализации слов и продуцирования предложений, грамматического оформления речи обучающегося должны соответствовать норме. [73]

В ходе овладения письмом постепенно меняется значимость и роль обеспечивающих его психических функций и процессов. Так, согласно Е. В. Гурьянову, первоначальный (ориентировочный) этап овладения письмом предполагает наличие элементарных навыков и наиболее простых психических функций, связанных в основном с моторикой и координацией движений руки, что воспитывается ещё в дошкольном возрасте: навык символизации, движения руки, обращения с бумагой, карандашом, ручкой, зрительный анализ. В то время, как завершающий этап (синтетический) требует уже совершенного владения автоматизированным письмом и использования его как полноценного средства общения, что возможно только при полноценном функционировании сложных мыслительных операций. [54]

Опираясь на мнение Е. А. Логиновой, можно утверждать, что письму младших школьников присущи качества, структура и характеристики устной речи. Исследователь говорит о письме не как о письменной речи, а лишь как о приспособленной к ее целям и условиям устной. Это подтверждает значительное сходство этих двух видов речи на первых этапах обучения. [44] Доказательством фундаментального значения устной речи для развития письменной является возникновение трудностей на разных этапах овладения письмом в случае, когда у ребёнка не сформированы все компоненты устной речи. С точки зрения логопедии, устная речь может стать основой для овладения письмом если она полноценно сформирована, то есть достигла следующих критериев:

- правильное произношение всех звуков речи;
- владение словарным запасом достаточного объема для данной возрастной категории; при этом ребёнок должен не просто знать эти слова, но и понимать их значения;
- грамматически правильное оформление предложений;
- владение связной речью (построение связного высказывания).

Многие авторы отмечают, что успешное усвоение письма предполагает владение определённым уровнем развития фонематического слуха, анализа и синтеза, морфологических и синтаксических обобщений. [3, 71]

Очевидно, что для усвоения буквы ребёнку первоначально необходимо уметь хорошо различать на слух все речевые звуки и не смешивать их. Только после этого возможно установление прочной связи между фонемой и графемой. Так, опираясь на мнение Д. Б. Эльконина, Н. Х. Швачкина, С. Н. Ржевкина, можно называть фонематическое восприятие способностью различать особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, а звуковой анализ – способностью различить особенности и порядок звуков, но уже с целью воспроизвести их в письменной форме. Это и подтверждает мысль о том, что необходимой предпосылкой овладения грамотой является развитие слухового анализатора, что включает в себя необходимость полноценного функционирования процесса слуховой дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза. [71, 67]

О. А. Величенкова указывает, что на более поздних этапах становления письменной речи появляются её отличия в функциональном и структурном плане от устной речи. Как главное новообразование можно рассматривать процесс перевода кинемы в графему. При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую фонему с буквой, написать буквы в определенной последовательности. [8]

Одним из признаков совершенствования навыка письма является объединение и автоматизация операций процесса письма, изменение его психологического содержания. С этим связано изменение роли и значения письма в жизни обучающегося. Операциональная техника письма теперь играет второстепенную роль, так как письмо начинает функционировать в качестве письменной речи - высшей ступени речевого развития. [14]

По утверждениям Е. В. Гурьянова и М. К. Щербак, в ходе усвоения навыков письма обучающимися происходит постепенное переключение их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы утверждают, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии:

- элементарное письмо,
- буквенное письмо,
- связное письмо,
- высшая стадия - связное, скорописное письмо. [25]

Позже Е. В. Гурьянов выделил 4 этапа формирования графических навыков у детей:

1. Ориентировочный этап (дошкольный возраст). Ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения. [63]

2. Аналитический этап (добукварный и букварный периоды школьного обучения). Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам.

Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точностных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9-10 годам. Как указывает Е. В. Гурьянов, одновременно

ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, разделять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. [18]

3. Аналитико-синтетический этап. Ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической.

4. Синтетический этап. На данном этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает Е. В. Гурьянов, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка. [18]

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

Формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма завершается к 6-7-летнему возрасту. Однако это не означает, что вышеназванные психические функции и процессы у ребенка совершенны, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого

все структурные звенья письма продолжают свое развитие. Психологическая система письма будет изменяться в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

Согласно мнению В. И. Лубовского причинами затруднения овладения письмом, являются сниженный объем произвольной, непроизвольной памяти, логического мышления, внимания, несформированность грамматических категорий, нарушение эмоционально-волевой сферы, что доказывает необходимость наличия достаточного уровня развития высших психических функций для появления полноценного навыка письма у ребёнка. [58]

Чтобы проследить роль высших психических функций человека в формировании процесса письма, обратимся к структуре письма, выявленной В. П. Глуховым. Он выделяет несколько уровней, которые соотносятся со сформированностью определённых психических функций.

I уровень. Психологический.

На данном уровне задействованы такие компоненты, как интеллект и речемыслительные действия:

1. Появляется мотив к использованию письменной речи.
2. Создаётся замысел письменной речи. На данном этапе задействованы лобная, теменная, височная, затылочная доли головного мозга, обеспечивающие ориентировочную деятельность. Немаловажен для такой деятельности и предыдущий опыт анализаторов.
3. Создаётся общий смысл. Содержание письменной речи обеспечивается лобными отделами, которые выстраивают утверждение, высказывание в необходимом порядке.
4. Регулируется деятельность и контролируется её выполнение.

По утверждению П. К. Анохина, чтобы дойти до этого уровня личность и её мозговые системы должны быть готовы к созданию новой функциональной системы. [19]

II Уровень. Психофизиологический (сенсомоторный) уровень. Содержит в себе два параллельно действующих процесса:

1. Техническая реализация процесса письма. Для неё необходимы: зрелость фонематического восприятия и анализа, слухоречевой памяти тактильного гнозиса и праксиса, сформированность артикулем.

2. Перешифровка с одного кода языка на другой. Для этого необходимы: зрелость фонематического восприятия, анализа и представлений, наглядно-образного мышления, зрительно-речевой памяти, зрительно-моторной координации, пальцевого гнозиса и праксиса, зрелость пространственной ориентировки за счёт зрительного, слухового и тактильного анализаторов, зрелость зрительного восприятия, анализа, синтеза.

В целом, работа второго уровня обеспечивает анализ поступающей речевой информации и её перевод в последовательность графических символов.

III Уровень. Лингвистический. Отвечает за перевод внутреннего смысла в слова и фразы. Необходимым условием для возникновения третьего уровня является сформированность устной речи.

Поэтому развитие высших психических функций является необходимой предпосылкой для успешного овладения письмом. [15]

Профессор Н.А. Бернштейн, посвятивший множество трудов физиологии движений, не обошел стороной и формирование двигательного письменного навыка. Он отмечал, что акт скорописи, когда он уже в сформированном виде должен включить в себя ряд факторов:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;

– реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка).

В акте письма большое значение имеют: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и так далее. [12]

Исследователю удалось так же выделить этапы формирования навыка письма: первый этап овладения навыком письма – крупное начертание букв, второй – уменьшение величины выписываемых букв, третий – освоение письма по линейке. [12]

Ещё одним компонентом, без которого невозможно овладение письмом, является зрительный анализатор. [17] Участие зрительного гнозиса и праксиса в структуре процесса письма определяется на этапе соотнесения фонемы со зрительным образом буквы и наоборот –при считывании с графемы определённого звука для дальнейшего его перевода в кинему и записи. А графическая схожесть многих букв обуславливает необходимость зрительной дифференциации и ориентировки в их общих и отличительных элементах. Поэтому, к началу обучения письму в школе у ребёнка должны быть сформированы зрительно-пространственные представления, а именно, он должен уметь различать предметы и геометрические фигуры по форме и величине, владеть понятиями соотношения (больше – меньше; толстый – тонкий, длинный – короткий, высокий-низкий, и т. д.), уметь определять пространственное расположение предметов и их положение по отношению друг к другу (т. е. владеть понятиями: вверху – внизу, высоко – низко, далеко – близко, слева – справа и т. д.). [13]

Обобщив мнение авторов, можно сделать вывод, что овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев (психологическая готовность ребёнка, сохранность и сформированность фонетико-

фонематических процессов, устной речи, зрительного гнозиса и праксиса, лексико-грамматического строя речи, графо-моторных навыков), занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма.

Так же, многие авторы считают важным отметить, что для наилучшего развития процесса письма учащихся необходимо включать технологии современного образования, которые имеют общие признаки: направленность на развитие личности, самостоятельность обучения школьников, оптимальная организация учебного материала, аргументированность, дифференциация, коммуникабельность, различные формы деятельности, контролируемость результатов обучения. Тогда процесс развития письма у ребёнка с нормой развития будет протекать успешно.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня

Согласно определениям Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше общее недоразвитие речи у детей понимается как форма речевого дефекта, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Страдают как звуковая, так и смысловая стороны речи, при этом дети обладают нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. [42, 45]

В современных психолого-педагогических классификациях общепринятым является различать 4 уровня общего недоразвития речи у детей: первый уровень – самый тяжёлый, речь отсутствует (имеются звукоподражания или комплексы звуков), четвёртый – самый лёгкий (наблюдается маловыраженное недоразвитие лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов речи). По утверждению Т. Б. Филичевой и её соавторов каждому уровню ОНР соответствует

определённый первичный дефект и его вторичные проявления, которые задерживают формирование различных речевых компонентов. Так же возможен переход с одного уровня развития речи на другой в случае, если ребёнок овладел новыми языковыми возможностями, его речевая активность и мотивация к общению значительно повысились, пополнилось предметно-смысловое содержание речи. В случаях с такими нарушениями, как алалия, дизартрия, наиболее ярко выражены типичные и стойкие проявления ОНР; при ринолалии и заикании ОНР проявляется реже. [65]

Вопросом изучения характерных для детей с ОНР нарушений занимались такие педагоги и психологи, как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина и другие. Полагаясь на их исследования можно выделить общие проявления нарушенного развития для всех уровней ОНР. Так, опираясь на данные разработок Р. Е. Левиной, Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская утверждают, что одной из первых особенностей таких детей является позднее начало речи: первые слова появляются к трём – четырём годам, реже – к пяти. Импрессивная сторона речи, на первый взгляд, развита значительно лучше, чем экспрессивная, так как устная речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, а следовательно, малопонятна окружающим. [22, 23, 28]

Любое речевое нарушение, по словам Е. М. Мастюковой, оказывает значительное влияние на формирование всех психических процессов деятельности ребёнка. [46] Исходя из этого, Н. С. Жукова сделала вывод о том, что несформированность всех сторон речи отражается у детей с ОНР как на развитии интеллектуальной, так и сенсорной, и даже аффективно-волевой сфер. Следовательно, неполноценна работа познавательных процессов. Для детей с ОНР характерно нарушение функционирования произвольного внимания (а именно, ограниченные возможности его распределения), при резком усилении непроизвольного; снижение функций слухоречевой памяти, особенно словесного опосредствованного

запоминания; воображение тоже отстаёт в развитии. [30, 46, 59] Отечественные психологи Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Добрынин, А. В. Запорожец конкретизируют проявления произвольного внимания у таких детей: при восприятии трудной, малопонятной для ребёнка информации, он быстро и легко отвлекается на внешние раздражители; страдает общее управление памятью, сосредоточением на каком-либо предмете или действии; одновременная инертность внимания (ребёнок способен полностью увлечься каким-то занятием, не реагируя на внешние события, обстановку) и его неустойчивость (ребёнок, наоборот, резко меняет вид своей деятельности, при отвлечении на что-то). [2]

Из-за тесной связи речевых нарушений с большинством сторон психического развития происходят изменения в развитии мышления ребёнка с ОНР. Не смотря на имеющуюся базу для овладения мыслительными операциями, присущими их возрасту, дети с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, что говорит об их отставании в развитии словесно-логического мышления.

Изучением образного и понятийного мышления при алалии и ОНР занимались В. А. Ковшиков, Ю. А. Эльконин. Они давали инструкцию детям в невербальной форме. В ходе анализа исследований ими выявлено, что такую форму инструкции дети с алалией понимают как и дети с нормой речи, а детей с олигофренией они значительно превосходят. Однако, было отмечено, что в ходе выполнения заданий, требующих участия мыслительных процессов, детям мешали такие факторы, как недостаточная база знаний, нарушенная самоорганизация, повышенная эмоциональная возбудимость, отвлекаемость, речевой негативизм и усиленная двигательная активность. Таким образом, детям с ОНР при алалии свойственно замедление темпа мыслительных операций и увеличенное количество попыток при выполнении заданий, что отражается на конечном результате. [16] Другой автор Е. М. Мастюкова считает

отличительными особенностями мышления детей с ОНР недостаточность понятийного мышления и обобщающей функции слова, что напрямую влияет на состояние речевой функции. [46]

При изучении психического развития детей с алалией, Е. М. Мастюкова выявила наличие у них следующих трудностей: непонимание загадок, пословиц, бедность запаса обобщающих понятий, трудности в установлении причинно-следственных связей, в формулировке сходства и различия предметов по существенным признакам. [24]

Что касается социализации, то у детей значительно снижен интерес к общению и коммуникации, что, при отсутствии коррекционной работы, с возрастом прогрессирует. Но отличительно то, что дети с ОНР достаточно критично относятся к своему дефекту. Так происходит по причине более благополучного течения психического развития по сравнению с речевым, что приводит к осознанию ребёнком своего дефекта. [11]

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они не запоминают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. [45]

Что касается соматического состояния при ОНР, то оно ослаблено. Следом страдает развитие двигательной сферы: отмечается плохая координация и неуверенность движений, низкая скорость и ловкость их выполнения. Труднее всего детям даётся выполнение словесной инструкции: они нарушают последовательность действий или пропускают их фрагменты. М. М. Кольцова, Л. В. Фомина отмечают, что использование мелкой моторики рук так же вызывает сложности: нарушена координация пальцев, кистей рук, характерно «застывание» на одной позе. [33]

Рассмотрев общие особенности и проявления нарушений, характерные в значительной или минимальной степени для всех уровней

ОРН, выделим конкретно третий уровень, который является объектом нашего исследования.

При описании признаков ОРН третьего уровня мы опирались на периодизацию ОРН Р. Е. Левиной, на исследования Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной. [42, 67]

Согласно работе Р. Е. Левиной характерным отличием третьего уровня ОРН является владение развернутой фразовой речью, при этом наличие элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития («Мама одел красный шарф.», «Мне купили игрушка.», «На стол стоит красивый вазы.» и т. д.), что проявляется в следующем:

- недифференцированное произнесение звуков, проявляющееся в замене двух или нескольких звуков одним, находящимся в одной или близкой с ними фонетической группе. Например, звуки [С], [Ш], [Щ], [Ц], [Ч]могут заменяться звуком [С'] («сянки» – санки, «сяйка» – чайка);

- нестойкое употребление звука, в разных словах звук имеет разное произношение («паяход» – пароход, «пал ад» – парад, «люка» – рука);

- замена звука другим, более простыми по артикуляции (чаще замена соноров: «дюка» вместо рука, «палоход» вместо пароход; свистящих и шипящих: «тотна» вместо сосна, «дук» вместо жук);

- смешения звуков, проявляющиеся в верном употреблении звука изолированно, но при этом, данный звук взаимозаменяется другим в словах и предложениях (чаще это йотированные звуки и звуки [Л'], [Г], [К], [Х]: «ямак» вместо гамак, «котенот» вместо котенок);

- искажение трёхсложных, четырёхсложных слов в речи, проявляющееся чаще в пропуске слогов;

- перестановки и замены звуков и слогов («товотик» вместо животик, «коловода» вместо сковорода);

– сокращения при стечении согласных в слове («саф» вместошкаф);

– наблюдаются аграмматизмы: ошибки согласования числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;

– ошибки в использовании как простых, так и сложных предлогов;

– неточное употребление многих лексических значений;

– преобладание в активном словаре существительных и глаголов, при этом, слов, обозначающих признаки, качества, состояния предметов и действий значительно не хватает;

– неусвоение процессов словообразования. Следовательно, затруднено образование новых слов посредством суффикса или приставки, подбор однокоренных слов;

– замены одних слов другими, сходными по значению;

– употребление простых распространённых конструкций (сложные конструкции почти не используются в речи); [45]

– ошибки в передаче логики и последовательности событий, пропуски отдельных элементов, опускание действующих лиц в случае самостоятельного пересказа;

– детям мало доступен рассказ-описание: обычно просто перечисляют отдельные предметы и их составляющие части. ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей (при описании машины ребёнок скажет, что у неё есть колёса, фары, руль и т. д.). [67]

С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович, О. В. Руднева дают более подробное описание лексических особенностей. Они говорят о количественном росте словарного запаса у детей с ОНР третьего уровня; несмотря на это, у них отмечается:

– использование слова, которое обозначает название целого предмета, вместо слова, обозначающего части этого предмета (циферблат называют «часы»);

– замена слов, обозначающих названия профессий, словами, обозначающими действия (балерина – «тетя танцует»);

– замена родовых понятий видовыми и наоборот (воробей – «птичка»; деревья – «ёлочки»);

– взаимозамена признаков предметов (высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький»). [5]

Что касается восприятия чужой речи при ОНР третьего уровня, то здесь Р. Е. Левина указывает на сохранное понимание обращенной речи, оно имеет тенденцию к быстрому развитию и приближено к норме. При этом имеется неточное понимание изменений значения слов, выражаемых суффиксами или приставками; замечаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение рода и числа, понимание логико-грамматических структур, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения. [45]

Вышеизложенные проблемы в развитии фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя у детей более четко дифференцируются и проявляются к школьному возрасту, создавая предпосылки трудностям в овладении школьной программой, чтением, письмом. Поэтому процесс развития экспрессивной речи требует участия и помощи со стороны взрослого. Смысловая сторона речи развивается очень медленно и не достигает нормы даже при успешном освоении средств языка; в то время как обиходная речь детей с третьим уровнем речевого развития достаточно сформирована и не имеет грубых отставаний от нормы в словарном запасе, грамматическом построении фраз и фонетическом их оформлении. Ребенок может составить элементарный рассказ по картинке, ответить на вопросы, пересказать прочитанное по отдельным фрагментам, рассказать о происходящих в его жизни событиях,

т.е. построить высказывание в пределах близкой, знакомой ему темы. Но, для построения развернутых рассуждений, доказательств по определенной теме таким детям недостаточно имеющихся у них языковых средств.

Обобщив результаты исследований авторов, можно утверждать, что ОНР является многоаспектным нарушением, при котором нарушаются как речевые процессы: говорение, аудирование, письмо и чтение, так и неречевые: моторика, психические процессы.

1.3 Особенности нарушений письма, обусловленные ОНР третьего уровня у детей младшего школьного возраста

Как нами выявлено выше, при ОНР страдают все речевые компоненты: лексика, грамматика, фонетика, фонематика, связное высказывание, темпо-ритмическая организация речи, а также тесно связанные с ними процессы: мышление, память, анализ и синтез, графомоторные навыки, оптико-пространственное восприятие, необходимые для правильного, последовательного и полноценного овладения письмом и чтением. Поэтому, следует своевременно выявлять трудности овладения этими навыками у ребёнка и вести коррекционную работу по их преодолению.

Для применения уместных и действенных в каждом конкретном случае методов коррекции нарушений письма необходимо правильное и точное определение формы и вида нарушения письменной речи. В настоящее время для обозначения нарушений письма в логопедии используется понятие «дисграфия», но современные учёные выделяют так же и «дизорфографию». Каждый автор трактует эти понятия по-своему.

Так, Р. И. Лалаева под «дисграфией» понимает частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [40]

А. Н. Корнев считает, что дисграфия – это неспособность овладения навыками письма по правилам графики (руководствуясь фонетическим принципом письма), носящая стойкий характер. При этом А. Н. Корнев учитывает, что такой ребёнок обладает достаточным уровнем речевого, интеллектуального развития и не имеет грубых нарушений слуха и зрения. [37]

Свою трактовку дисграфии выдвигает А. Л. Сиротюк, определяющая данное понятие как частичное нарушение овладения навыками письма, возникающее по причине очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга. [44]

О. Б. Иншакова даёт определение дисграфии, учитывая её конкретные проявления: это специфический вид нарушения письма, который проявляется в пропусках, перестановках, заменах, смешениях букв и слогов в сильной позиции, носящих стойкий и повторяющийся характер. [27]

Обобщив мнение вышеперечисленных авторов, можно сказать, что дисграфия – это частичное расстройство процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью (или распадом) психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи, что чаще проявляется в пропусках, перестановках, заменах, смешениях букв и слогов.

Проблемой изучения дисграфии занимались такие исследователи, как М. Е. Хватцев, О. А. Токарева, А. Н. Корнев, Т. В. Ахутина. [36, 37] Дифференцируя дисграфию на виды, можно опираться на классификацию, предложенную сотрудниками кафедры логопедии имени А. И. Герцена в 70-х – 80-х годах, в основе которой лежит несформированность определённых процессов письма. Данная классификация соответствует современным представлениям о нарушении письма. В её разработке участвовали Л. Г. Пармонова, Р. И. Лалаева, В. А. Ковшиков, Л. С. Волкова и другие авторы, выделившие пять видов дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. При данной форме дети пишут так, как они слышат. Из-за этого при письме происходят пропуски и замещения букв.

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания. Данная форма проявляется в заменах букв, которые сходны по звучанию. Чаще это свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. При этом в устной речи ребёнка таких нарушений может не наблюдаться. Нарушается так же дифференциация твёрдых и мягких согласных звуков, из-за этого на письме ребёнок неправильно обозначает мягкость согласных.

3. Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Данная форма на письме проявляется искажениями структуры слов и предложений. Особенно многочисленны искажения звукобуквенной структуры слова. Нарушены процессы слогового и фонемного анализа и, как следствие, имеется расстройство деления предложения на слова, что проявляется в слитном написании слов (особенно предлогов, с другими словами); раздельном написании одного слова (чаще раздельном написании приставки и корня слова).

Так же, изучением данного вида дисграфии занималась Н. Н. Волоскова. Наиболее характерными ошибками она считает: пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки букв, пропуски, добавления, перестановки слогов. [12]

4. Аграмматическая дисграфия. Она связана несформированностью грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений и может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения, текста.

На письме в предложениях аграмматизмы проявляются в виде искажения морфологической структуры слова, замены суффиксов, изменений падежных окончаний, падежа местоимений, нарушений предложных конструкций, числа существительных, в ошибках

согласования. Нарушения синтаксического оформления речи выражены трудностями конструирования сложных предложений, пропусками членов предложения, нарушением порядка слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Характерна недоразвитием зрительного гнозиса и пространственного понимания.

Ребёнок заменяет рукописные графически сходные, имеющие одинаковые элементы буквы, пишет буквы зеркально, пропускает элементы букв (при соединении букв, включающих одинаковый элемент), присутствуют и лишние элементы букв.

Л. С. Волкова отмечает, что большая распространённость дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста с ОНР возникает по причине особенностей организации психической деятельности, недоразвития познавательной деятельности, нарушения устной речи, несформированности языковых обобщений, нарушения структуры операций письма, нарушения речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов. [10,45]

И. Н. Садовникова считает необходимым выделить ещё эволюционную или ложную дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений в ходе начального обучения. [55]

Р. И. Лалаева и И. В. Прищепова, изучая дизорфографию, указывают на не меньшую её распространённость, по сравнению с дисграфией, среди младших школьников. По их мнению, дизорфография – это стойкое нарушение процесса овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками, что проявляется в неточном владении учебной терминологией и формулировании правил правописания, трудностями освоения и применения правил правописания (особенно морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме). [41] Выделим характерные для ОНР 3 уровня проявления дисграфии. Изучением этого вопроса занимались Р. Е. Левина, Н. А.

Никашина, Г. В. Чиркина, С. Б. Яковлев, Г. А. Каше, И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова, О. Е. Грибова.

Одними из самых распространённых дисграфических ошибок в случае общего недоразвития речи, по мнению Л.Ф. Спировой, являются многочисленные замены букв на письме. Это происходит по причине затруднённого распознавания и дифференцирования этих же звуков в устной речи. А. В. Ястребова дополняет это фактом, что наиболее часто специфические для дисграфии ошибки встречаются в изложениях, сочинениях. [73]

Не реже при ОНР встречается неправильное употребление падежных окончаний. Ребёнок может допускать ошибки даже в самых простых падежных формах («она купила карандашу» - «она купила карандаши»). Причиной этого Л. Ф. Спирова и И. К. Колповская считают так же особенности речевого развития ребёнка с ОНР: задержка процесса формирования склонения существительных и дифференциации окончаний существительных в зависимости от склонения.

Так как словарный запас детей с ОНР резко ограничен, ошибки могут допускаться из-за простого незнания слова, его значения и содержания. К такому выводу приходит А. В. Ястребова. Незнакомые ребёнку слова заменяются теми, которые присутствуют в его словаре («мама строит варежки» – «мама вяжет варежки») или теми, которые придумал он сам («подметатель» – «дворник»). Смешиваются сходные как по значению, так и по звучанию слова. Л. Ф. Спирова отмечает, что своеобразии лексики школьников с ОНР отражается на употреблении и других частей речи: при письме используются чаще существительные и глаголы, редко встречаются прилагательные, наречия, местоимения. [32]

На фоне незнания значений многих слов в письменной речи появляется неправильное употребление предлогов («сизу на опушке лесной» – «сизу на опушке лесной»), союзов («алодка поплыла дальше» – «а лодка поплыла дальше») и частиц («Саша неумел жонглировать» –

«Саша не умел жонглировать»). Предлоги на письме часто опускаются, заменяются, соединяются со словом, появляются лишние предлоги. [32]

Т. П. Бессоновой было замечено, что при более тяжелых формах дисграфии, из-за нарушения расчлененного восприятия слов, может иметь место слияние нескольких слов в одно (идёт дождь – «идедошь», каждый день – «каждень»), а иногда одно слово пишется раздельно (ясный - «я сный», смотри - «с мотри»). [73]

Проанализировав письменные работы младших школьников с общим недоразвитием речи, А. В. Ястребовой удалось выделить еще некоторые особенности письма у таких детей. Во-первых, у них явно выражено неправильное построение письменного высказывания: несоблюдение абзацев; предложения незакончены, лишены целостной мысли; имеются пропуски, перестановки и повторения слов в предложении, нарушение согласования и связи слов. Большинство текста составляют простые распространённые предложения. В сложных предложениях распространены такие ошибки, как пропуск подлежащего, дополнения и других второстепенных членов предложения. В случае написания диктанта, это связано с трудностями восприятия и сохранения диктуемого порядка слов в предложении или букв в слове, вследствие чего ребёнок, пытаясь успеть зафиксировать услышанное, пропускает слова, части слов, буквы, сочетания букв или совмещает слова. [72]

О. А. Токарева, обобщая всё выше сказанное, называет письменную речь детей с ОНР в широком смысле обеднённой и шаблонной.

Что касается дизорфографии при ОНР, то она, по мнению А. Н. Корнева, выражается прежде всего в неспособности овладеть орфографическими навыками при том, что ребёнок знает соответствующие правила. [37] Л. Г. Парамонова отмечает, что у детей с нормой речевого развития количество таких ошибок (связанных с трудностями усвоения морфологического принципа письма, то есть грамматических ошибок) уменьшается по мере изучения правил грамматики, а у детей с

дизорфографией, напротив – увеличивается. Автор связывает это с повышением уровня сложности материала и увеличением его объёма. [51]

Л. Г. Милостивенко определяет ошибки на правописание предлогов и приставок, безударных гласных, звонких и глухих согласных, мягких согласных, сомнительных согласных, как самые распространённые проявления дизорфографии. Данные дефекты возникают по причине неготовности ребёнка усвоить орфограмму во временные критерии школьной программы. Такие ученики, как выявил автор, всё же имеют возможность узнавать некоторые грамматические термины, но эта ориентация в грамматическом материале слишком недостаточна для полноценного усвоения правила. [48]

Вопросом проявлений дизорфографии активно занималась И. В. Прищепова. Ей удалось выявить, что учащимся с дизорфографией с трудом даётся подбор однокоренных слов, так как они не дифференцируют такие понятия, как один корень и корень-омоним (парный – парилка). Особые затруднения вызывает определение безударных окончаний разных частей речи. Интересно, что написание словарных слов даётся детям легче. Что логично, в длинных словах ошибки встречаются чаще, чем в коротких. Так же, больше вероятности, что слова с меньшим количеством орфограмм дети напишут без ошибок, в отличие от слов с несколькими орфограммами. В диктантах дети допускают гораздо меньше орфографических ошибок, чем в творческих работах. Диктование по отдельным словам воспринимается обучающимися легче, чем диктование по целым фразам, где ошибки, соответственно, возникают чаще. То есть, комплексный характер акта письма, требующий и удержания большего количества слов в памяти, и применения правил орфографии и пунктуации одновременно, обуславливает большое количество орфографических ошибок. В зависимости от вида нарушения ведущего принципа правописания (принцип графики, морфологический, фонематический или традиционный принцип) принято определять характер дизорфографии. [53]

Важно отметить особенности самостоятельных работ (сочинение, изложение) школьников с дизорфографией: страдает как языковое оформление текста, так и его семантика; часто нарушена последовательность высказываний и их роль в тексте (основная или второстепенная); заменяются или опускаются даже главные члены предложения; сами предложения простые. [41]

Опираясь на отличительные и общие проявления дисграфии и дизорфографии, можно составить их сравнительную таблицу (таблица 1), которая чётко отразит, что дисграфия и дизорфография – это разные понятия, выражающиеся на письме отличными друг от друга видами нарушений.

Таблица 1 – Типичные ошибки при дисграфии и дизорфографии у детей с ОНР

№ п/п	Ошибки	Дизорфография	Дисграфия
1	2	3	4
1	Трудности морфологического анализа слова	есть	нет
2	Трудности в подборе проверочных слов	есть	нет
3	Видит орфографическую задачу (место в слове, требующее проверку орфограммой)	Не видит	видит
4	Пропуски, перестановки, добавления букв и слогов	нет	да
5	Замена букв, похожих по написанию, количеству или виду элементов	нет	да
6	Зеркальное написание букв	нет	да
7	Замена букв, обозначающих сходные звуки	нет	да
8	Слитное написание предлогов с другими словами	нет	да
9	Раздельное написание приставки с корнем	нет	да
10	Неумение определить границы предложения	нет	да
11	Нарушение согласования слов в предложении. Нарушение грамматических связей между словами	нет	да
12	Снижение уровня произвольности внимания	да	да
13	Недостаточно развитый словарь	да	да
14	Трудности в определении ударного слога	да	да

Имея различные и схожие проявления дисграфия и дизорфография как специфические нарушения процесса письма являются одними из компонентов общего недоразвития речи.

Обобщив мнения вышеперечисленных авторов об особенностях нарушений письма у обучающихся с ОНР третьего уровня можно сделать вывод о том, что нарушения письма в логопедии выражены такими понятиями как дисграфия и дизорфография. В свою очередь наиболее характерными и частыми проявлениями дисграфии у детей с ОНР третьего уровня являются многочисленные замены, пропуски, добавления букв на письме. А самые распространённые проявления дизорфографии у таких детей – это ошибки на правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, сомнительных согласных, мягких согласных, предлогов и приставок, что обусловлено сложностями усвоения и применения правил орфографии. Так же, важно отметить, что нарушения при письме касаются как отдельных букв, слов, так и построения целых предложений и связных текстов: предложения простые, страдает языковое оформление текста, его семантика, последовательность высказываний и их роль в тексте, могут заменяться или опускаться главные члены предложения. Поэтому при планировании коррекционной работы необходим подбор методов и приёмов направленных на устранение как дисграфических, так и орфографических проявлений.

Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические вопросы изучения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня в психолого-педагогической литературе, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, письмо - это сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон. Каждая из них имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого речевого действия. Так, в процессе

письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы. Нарушение в функционировании или недоразвитие одного из них приводит к сбою в становлении процесса письма у школьника. Письмо включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные компоненты психики и имеет сложное психологическое содержание. Нами выявлен и психофизиологический механизм письма, включающий анализ звукового состава слова, подлежащего записи; определение последовательности звуков в слове; уточнение звуков; перевод фонем в графемы и перевод графем в кинемы. Важно учитывать, что у ребёнка к моменту поступления в школу, должны быть сформированы основные предпосылки к овладению письмом.

Во-вторых, рассмотрев клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с ОНР, можно утверждать, что ОНР является многоаспектным нарушением, при котором страдают как речевые процессы: говорение, аудирование, письмо и чтение, так и неречевые: моторика, психические процессы. Несформированность всех сторон речи отражается у детей с ОНР на развитии интеллектуальной, сенсорной и аффективно-волевой сфер, следовательно, неполноценна работа и познавательных процессов.

В-третьих, определено, что проблемы в развитии фонематических процессов, лексического и грамматического строя у детей школьного возраста создают большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом. Проанализировав мнение нескольких ведущих авторов, нами выведены точные определения дисграфии – частичного расстройства процесса письма, связанного с недостаточной сформированностью психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи; и дизорфографии – неспособности овладеть орфографическими навыками при знании соответствующих правил. Нами выявлено, что нарушения при письме касаются как отдельных букв, слов, так и построения целых предложений и связных текстов. Всё это

определяет направления коррекционной, направленной на устранение как дисграфических, так и орфографических проявлений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

2.1 Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня

Точно и последовательно выстроенная методика обследования детей с нарушениями речи – основа успешного скрининга состояния речи ребёнка как на данный момент, так и уже в процессе коррекционной работы. Так же обследование необходимо проводить по завершению коррекционной работы, что даёт возможность отследить её результаты, определить темпы усвоения ребёнком материала, скорость развития его речи.

Объектом нашего исследования является процесс формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня. Поэтому, мы выбрали методику изучения письменной речи таких авторов, как Н. В. Струнина и Т. А. Яцук. [74] Данная диагностика предполагает обследование письма по слуху и списывания. При обследовании письма по данной методике определяется:

- уровень сформированности навыков грамотного письма с учётом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования;
- характер и степень выраженности допускаемых ошибок;
- способность «перевода» печатных букв в письменные.

Методика содержит тексты для обследования обучающихся как по общеобразовательной программе, так и по программе специального коррекционного образовательного учреждения V вида (для детей с тяжёлыми нарушениями речи).

Для обследования письма по слуху и списывания нами были использованы варианты текстов для 3 класса. Диагностика письма проводилась с учащимися как в группе, так и индивидуально. Методика проведения диктанта и списывания стандартная.

При оценивании работы ребёнка очень важно отличить дисграфические ошибки от орфографических, поэтому для удобства их дифференциации предлагаются специальные таблицы 2 и 3.

Таблица 2 – Орфографические ошибки

№ п/п	Виды орфограмм за курс начальной школы
1	2
1	Обозначение мягкости согласных на письме буквой Ь
2	Оформление предложения
3	Правописание имён собственных
4	Правописание гласных после шипящих
5	Перенос слов
6	Правописание сочетаний -ЧК, -ЧН, -СТ-, -ЩН-, -НТ-
7	Правописание слов с разделительным Ь
8	Правописание слов с удвоенными согласными
9	Правописание слов с предлогами
10	Правописание слов с безударными гласными в корнях, проверяемыми и непроверяемыми ударением
11	Правописание парных звонких и глухих согласных в словах
12	Правописание слов с разделительным Ъ
13	Правописание НЕ с глаголами
14	Правописание гласных и согласных букв в приставках
15	Правописание суффиксов
16	Правописание слов с Ь в конце после шипящих
17	Правописание слов с непроверяемыми согласными
18	Правописание соединительных гласных в сложных словах
19	Правописание безударных окончаний имён прилагательных
20	Правописание безударных падежных окончаний имён существительных
21	Правописание личных окончаний глаголов
22	Правописание сочетаний -ТСЯ, -ТЬСЯ в глаголах

Допускаемые детьми с ОНР третьего уровня дисграфические ошибки выявляются посредством анализа написанных учениками диктантов и работ по списыванию с печатного текста. Для этого нам необходима таблица 3.

По завершению обследования подсчитывается количество дисграфических ошибок. Результат заносится в мониторинговую карту

учёта специфических ошибок письма на каждого ребёнка (Приложение 1), и составляется график зависимости количества ошибок от вида ошибок.

Таблица 3 – Дисграфические ошибки

№ п/п	Ошибки	Примеры	
		Правильно	Неправильно
1	2	3	4
1	Ошибки звукового состава		
1.1	Замена согласных: -звонкие и глухие; -заднеязычные; -свистящие и шипящие; -аффрикаты; -сонорные	Давал Черепеха Шапка Щука Ведро	Тавал Черепака Сапка Чука Ведло
1.2	Замена гласных: -по акустико-артикуляционному сходству; -при обозначении мягкости согласных на письме (вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных)	Луна Мишка Тюлень	Лона Мышка Тулень
1.3	Пропуск гласных	Сумка	Смка
1.4	Пропуск согласных	Прыгают	Пыгают
1.5	Пропуск слогов и частей слова	Карандаши	Каранши
1.6	Перестановки	Он Зима Сковорода	Но Зиаи Скоровода
1.7	Добавления	Медведь	Медиведь
1.8	Антиципация	Дерево	Девево
1.9	Персеверация	За газетой	За зазетой
1.10	Контаминация	Трактор пашет	Трашет
1.11	Раздельное написание частей слова	Играет Подошёл	И грает По дошёл
2	Лексико-грамматические ошибки		
2.1	Нарушение согласования	Белый сарафан	Белая сарафан
2.2	Нарушение управления	Мечтает о машине	Мечтает о машина
2.3	Замена слов по звуковому сходству	Ёж	Ёрш
2.4	Замена слов по семантическому сходству	Шила	Вязала
2.5	Пропуски слов	На поляне росли красивые цветы.	На поляне росли цветы.
2.6	Слитное написание слов в предложении	Брат подарил мне книгу.	Брат подарилмне книгу.
2.7	При использовании предлогов и приставок	На дереве сидит белка.	В дереве сидит белка.
2.8	Нарушение порядка слов в предложении	Вечером пошёл сильный дождь.	Пошёл дождь вечером сильный.

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
2.9	Нарушение границ предложений	Ярко светит солнце. Дети играют во дворе.	Ярко светит. Солнце дети играют во дворе.
3	Графические ошибки		
3.1	Замена букв: - по количеству элементов; - по пространственному расположению	Тарелка, шарф белка	Парелка, иарф делка
3.3	Зеркальное письмо букв	Яблоко	Рблоко
3.3	Общее искажение букв		

Методика Н. В. Струниной и Т. А. Яцук позволяет подробно изучить ошибки письма школьника и, исходя из этого, определить вид дисграфии, что лежит в основе выбора методов и приёмов дальнейшей коррекционной работы.

Критериями оценивания в данной методике является количество разного вида дисграфических ошибок у каждого ребёнка.

Исследование состояния письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня проводилось на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжёлыми нарушениями речи) №11 г. Челябинска.

В экспериментальную группу вошли ученики 3 «Е», 3 «Б» классов. Дети имели сохраненный физический слух и зрительное восприятие.

Нами были использованы тексты диктантов и инструкции к ним, уже имеющиеся в базе и используемые в практике данного образовательного учреждения, а также, адаптированные к особенностям учеников.

Работу каждого ребёнка мы проверяли и анализировали согласно следующему плану:

1. Проверка списывания текста и диктанта с исправлением допущенных ребёнком ошибок.
2. Разграничение вида ошибок (дисграфические, орфографические) с помощью таблиц 2 и 3.

3. Подсчёт дисграфических ошибок и внесение их в мониторинговую карту учёта специфических ошибок письма (Приложение 1).

4. Составление графика зависимости количества ошибок от вида ошибок.

5. Внесение данных в сравнительную таблицу результатов.

6. Определение вида дисграфии в каждом конкретном случае.

7. После проведения анализа работ были составлены графики на каждого ребёнка, где наглядно отражена динамика состояния звукового состава его письменной речи, состояния лексико-грамматического строя на письме и графических навыков. Данные о виде и количестве ошибок занесены в сравнительные таблицы 4 и 5 (Приложение 2, 3)

Анализ результатов обследования письма на слух (таблица 4) у обучающихся 3 класса с ОНР третьего уровня показал, что наиболее часто допускаемыми при написании диктанта дисграфическими ошибками по среднегрупповым данным являются связанные со звуковым составом слова (10,6), на втором месте графические ошибки (9), на третьем – лексико-грамматические (1,5), меньше всего ошибок на мягкость согласных (1,1).

Не смотря на то, что детям был дан уже готовый текст для списывания, у них так же, как и при диктанте наблюдались ошибки на письме, что мы можем проследить из таблицы 5.

По средне групповым значениям видно, что наиболее часто допускаемыми при списывании с печатного текста дисграфическими ошибками у детей с ОНР третьего уровня являются связанные с написанием букв (8,6), на втором месте – ошибки звукового состава слова (3,5), на третьем – лексико-грамматические (0,9), меньше всего ошибок на мягкость согласных (0,4).

Анализ данных, приведённых в сравнительных таблицах 4 и 5, показывает, что общее количество всех дисграфических ошибок (итога)

при списывании текста (13) значительно меньше, чем при написании диктанта (22), но они всё же наблюдаются. Наличие дисграфических ошибок при списывании с печатного текста могут быть обусловлены тем, что дети не просто переписывают, копируют напечатанное предложение или слово, а сначала прочитывают его, затем проговаривают его у себя в голове и только потом отражают его на письме. Следовательно, все нарушения устной речи ребёнка в таком случае отразятся и на его письменной речи.

Обобщенные результаты обследования состояния письма – данные об общем количестве ошибок при письме не слух и списывании, а также их процентное соотношение приведены в таблице 6.

Таблица 6– Обобщённые результаты обследования письма (дисграфические ошибки) обучающихся экспериментальной группы

Типология дисграфических ошибок	Ошибки при письме на слух	Ошибки при списывании	Общее количество ошибок	Процент от общего количества ошибок, (%)
1	2	3	4	5
Ошибки звукового состава слова	10,6	3,5	14,1	40
Мягкость согласных	1,1	0,4	1,5	4
Лексико-грамматические ошибки	1,5	0,9	2,4	7
Графические ошибки	9	8,6	17,6	49
Всего ошибок	22,2	13,4	35,6	100

Анализ данных в таблице 6 показывает, что самый большой процент дисграфических ошибок у обучающихся 3 класса с ОНР третьего уровня приходится на графические ошибки (49%), немного меньше дети допускают ошибок, связанных со звуковым составом слова (40%). Меньше всего допускается ошибок, связанных с лексико-грамматическим строем речи (7%) и мягкостью согласных (4).

Следующим шагом было определение формы дисграфии у каждого обучающегося, что отражено в таблице 7 (Приложение 4).

В ходе нашего исследования выявилось, что наиболее распространённым видом дисграфии у младших школьников с ОНР третьего уровня является артикуляторно-акустическая: её проявления встречаются у 5 из 8 детей, что и определяет направления выбранной нами коррекционной работы.

2.2 Организация и содержание коррекционной работы по развитию письма у детей с ОНР третьего уровня

Наша коррекционная работа по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня построена на основе результатов вышеописанного обследования, в ходе которого выявлено, что самой распространённой формой дисграфии у обучающихся данной категории является артикуляторно-акустическая. Исходя из этого, подобранные нами методы, приёмы, упражнения и задания направлены на устранение артикуляторно-акустической формы дисграфии у детей с ОНР третьего уровня. Данная форма дисграфии характеризуется отражением ошибок устной речи на письме, что проявляется в заменах, смешениях, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Часто ошибки на письме сохраняются и после их устранения в устной речи ребёнка. Это происходит вследствие несформированности кинестетических образов звуков, то есть при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

Полагаясь на исследования Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной, О. А. Токаревой, Е. Ф. Собонович, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой и других авторов, занимающихся изучением и коррекцией артикуляторно-акустической и других видов дисграфии, мы определили направления коррекционной работы:

- 1) Развитие моторики;
 - 2) Коррекция нарушений звукопроизношения;
 - 3) Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия;
 - 4) Развитие фонематического анализа и синтеза;
 - 5) Развитие зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза;
 - 6) Отработка навыка письма и формирование графо-моторного навыка.
- [45, 49, 66]

По этим направлениям нами были составлены комплексы упражнений. Упражнения распределены по следующим сериям: упражнения на развитие моторики, упражнения для коррекции звукопроизношения, упражнения на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, упражнения на развитие фонематического анализа и синтеза, упражнения на развитие зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, упражнения на формирование графо-моторного навыка.

Серия – 1. Упражнения на развитие моторики (Приложение 5).

Рекомендуются к применению на уроках по физической культуре, логопедических занятиях и занятиях с учителем в классе в качестве физминуток, а также для занятий и игр дома с родителями. В эту серию входят упражнения на развитие общей моторики, мелкой моторики и артикуляционной моторики. [35, 60]

Индивидуальные комплексы артикуляционных упражнений подбираются конкретно для каждого ребёнка, в зависимости от нарушенных у него звуков и особенностей артикуляционного аппарата. Представленный нами комплекс - это комплекс общих упражнений, который подойдёт всем детям в качестве разминки органов артикуляции на логопедическом занятии или на уроке по развитию речи.

Серия – 2. Упражнения для коррекции звукопроизношения (Приложение 6).

Работа по постановке и автоматизации нарушенных звуков уже проводилась логопедом ранее на протяжении всего обучения детей в школе. Поэтому лишь у некоторых детей экспериментальной группы имеются недостатки звукопроизношения. С ними дополнительно и индивидуально проводятся логопедические занятия по устранению недостатков произношения конкретных звуков. Для этого актуальны упражнения на:

- 1) уточнение артикуляции каждого из смешиваемых звуков с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения (выполнение артикуляционных упражнений на конкретный звук; постановка артикуляционного уклада звука, его изучение визуальное, тактильное и кинестетическое изучение перед зеркалом; произнесение звука);
- 2) автоматизацию звука изолировано;
- 3) автоматизацию звука в слогах;
- 4) автоматизацию звука в словах;
- 5) автоматизацию звука в словосочетаниях и предложениях;
- 6) автоматизацию звука в тексте. [6, 34, 38]

Серия – 3. Упражнения на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия (Приложение 7).

Комплекс содержит упражнения на различение слов, близких по звуковому составу, различение слогов, различение звуков, анализ звукового состава слов. Упражнения предполагают устное выполнение. Используются на логопедических занятиях, занятиях по русскому языку и по развитию речи. Рекомендуются всем детям экспериментальной группы. [1, 21, 31, 70]

Серия – 4. Упражнения на развитие фонематического анализа и синтеза. (Приложение 8).

Комплекс содержит упражнения на определение количества слогов в словах разной сложности, выделение звука в слове, выделение первого и

последнего звука в слове, выделение слова с определённым звуком из группы слов, определение места, количества, последовательности звуков в слове, подбор слов с заданным звуком. Упражнения предполагают как устное, так и письменное выполнение. Используются на логопедических занятиях, занятиях по русскому языку и по развитию речи. Рекомендуются всем детям экспериментальной группы. [7, 39, 52, 56, 57]

Серия – 5. Упражнения на развитие зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза (Приложение 9).

Рекомендуется всем детям. Проводятся как на занятиях логопеда, так и на уроках по русскому языку, математике, развитию речи, изобразительной деятельности. Серия включает:

- 1) упражнения для развития зрительного внимания, памяти;
- 2) упражнения для развития зрительного анализа, синтеза, конструктивных действий;
- 3) упражнения на соотношение в пространстве элементов графических изображений и букв.

Упражнения направлены на развитие зрительного анализа графических изображений и букв и разбор их на составляющие элементы, на выявление сходств и различий между графически схожими буквами и изображениями, на ориентировку на плоскости листа. [13, 20, 26, 47]

Серия – 6. Упражнения на формирование графо-моторного навыка.

Предполагают формирование навыка аккуратного, чёткого прописывания элементов букв, букв, слогов, слов, словосочетаний, предложений, текстов, навыка перевода кинемы в графему. Для упражнений используются прописи или заранее подготовленные трафареты. Серия включает следующие виды упражнений:

- 1) прописывание элементов букв по точкам;
- 2) прописывание элементов букв самостоятельно;
- 3) прописывание букв по точкам;
- 4) прописывание букв самостоятельно;

- 5) прописывание слогов и правильных соединений букв по точкам;
- 6) прописывание слогов и правильных соединений букв самостоятельно;
- 7) прописывание словосочетаний самостоятельно;
- 8) списывание предложений и текстов с рукописного текста;
- 9) списывание предложений и текстов с печатного текста;
- 10) прописывание предложений самостоятельно;
- 11) прописывание текстов самостоятельно.

Данные упражнения оказывают воздействие на развитие письма у младших школьников с ОНР третьего уровня и коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии. Они используются как в ходе школьного обучения, так и в домашних занятиях с родителями. Комплекс упражнений не составляют целое занятие или урок; они включены в урок как его коррекционная составляющая. Так же, лексическое содержание некоторых упражнений возможно изменить, чтобы оно соответствовало теме урока/занятия. Применение тех или иных упражнений варьируется самим логопедом или учителем при составлении конспектов занятий и уроков.

Чтобы реализовать использование данных упражнений на занятиях нами был разработан план применения данных упражнений на логопедических занятиях. В зависимости от типа и тематики занятий на данном этапе коррекционной работы упражнения регулярно рекомендовались родителям для закрепления навыков, полученных детьми в школе. Это отражено в таблице 8.

В приложениях 10, 11 приведены конспекты занятий с использованием данных упражнений.

Таблица 8 – Применение упражнений в коррекционной работе

Тип занятий	Используемые упражнения	Место упражнения в структуре занятия	Рекомендуемые упражнения для родителей
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Логопедические занятия			
Формирование правильного произношения, развитие фонематического слуха и восприятия, закрепление навыков произношения слов различной звуко-слоговой структуры	Серия – 1	Организационный момент, физминутка	Серия – 1 Серия – 2 Серия – 3
	Серия – 2 Серия – 3	Основной этап (изложение и закрепление нового материала)	
Развитие навыков звуко-буквенного, слогового анализа и синтеза слов	Серия – 1 (мелкая моторика, артикуляционная моторика)	Организационный момент, физминутка	Серия – 1 (мелкая моторика, артикуляционная моторика) Серия – 2 Серия – 3 Серия – 4
	Серия – 2 Серия – 3	Основной этап (повторение пройденного, изложение и закрепление нового материала)	
	Серия – 4	Основной этап (изложение и закрепление нового материала)	
Формирование лексико-грамматического строя речи	Серия – 1 (артикуляционная моторика)	Организационный момент, физминутка	Серия – 1 (артикуляционная моторика) Серия – 4 (Упр. 3, 4, 6, 7, 9, 12-17, 20, 21)
	Серия – 4 (Упр. 3, 4, 6, 7, 9, 12-17, 20, 21)	Основной этап (повторение пройденного, изложение и закрепление нового материала, обобщение изученного)	

Продолжение таблицы 8

Совершенствование связной речи	Серия –1 (артикуляционная моторика)	Организационный момент, физминутка	Серия –1 (артикуляционная моторика) Серия –4 (Упр. 2, 11) Серия –6 (Упр. 8, 9, 10, 11)
	Серия –4 (Упр. 2, 11)	Основной этап (обобщение изученного)	
	Серия –6 (Упр. 8, 9, 10, 11)	Основной этап (обобщение изученного)	
Коррекция недостатков письма	Серия –5	Организационный момент, физминутка	Серия –5 Серия –6
	Серия –6	Минутка чистописания, основной этап (повторение пройденного, изложение и закрепление нового материала, обобщение изученного)	

Так, например, на курсе логопедических занятий по совершенствованию связной речи в качестве осуществления этапа организационного момента или закрепления полученных знаний часто применялись упражнения:

— серии 6: списывание предложений и текстов с рукописного текста, списывание предложений и текстов с печатного текста, прописывание предложений самостоятельно, прописывание текстов самостоятельно и т. д. Эти упражнения решали задачу как совершенствования связной речи, так и развития, закрепления навыков письма, что важно в нашей коррекционной работе.

— серии 5: «Вверху – внизу, право – лево, над, под, в». Детям предлагалось по инструкции логопеда «шагать» карандашом по разлинованному в клетку листку вверх, вправо, вниз и т. д. Затем, в получившейся фигуре было необходимо нарисовать ещё одну

фигуру(более простую), заданную логопедом. После чего ребёнку нужно было рассказать, что он нарисовал. Тем самым тренировалось внимание ребёнка, закреплялись навыки мелкой моторики и навык использования предлогов в связной речи.

По рекомендации логопеда, на уроках по развитию речи учителем начальных классов использовались упражнения серии 1: «Улыбка», «Трубочка», «Заборчик», «Бублик», «Заборчик - Бублик. Улыбка – Трубочка», «Массаж щек», «Сытый хомячок», «Голодный хомячок», «Шарик лопнул», «Массаж губ зубами». Упражнения служили в качестве организационного момента, помогали настроить органы артикуляции на работу, сформировать правильную позу органов артикуляции. В качестве игры на уроке использовалось упражнение «Повтори и прибавь», где ребёнку необходимо запомнить названные предыдущими учениками слова и назвать своё новое слово, передавая тем самым «эстафету» следующему ученику. Так, помимо основных задач урока, решались ещё задачи и по развитию внимания, памяти, формированию фонематического слуха, фонематического восприятия, необходимых для развития письма.

Комплекс упражнений серии 1 на развитие общей моторики выполнялся на уроках по физической культуре. Так, например, в ходе урока дети играли в игры: «Тропинка», где им нужно пройти по шнуру, выложенному зигзагообразно на полу или повторить любой рисунок, выложенный из шнура, шагая по нему; «Шофер», где дети вращают в руках воображаемый руль и очень быстро мчатся по условным дорожкам, поворачивая то вправо, то влево по инструкции учителя, что служит для развития внимания, переключаемости действий, мышления и ориентировки в пространстве.

В качестве домашнего задания и развивающих игр с детьми, родителям рекомендовались упражнения выборочно из разных серий. Одно из таких упражнений на развитие фонематического анализа и синтеза

– «Составление слова из отдельно названных звуков», где ребёнку даётся инструкция: «Догадайся, какое слово получится, если соединить звуки: р, о, т – рот; с, ы, р – сыр и т. д.». Упражнение легко применять в повседневной жизни ребёнка и родителя.

В целом, разработанный комплекс упражнений, который используется в работе логопеда, других учителей и выполняется детьми дома с родителями, позволяет преодолеть нарушения письма у детей с ОНР третьего уровня. Дети с интересом выполняли данные упражнения, что в итоге способствовало улучшению состояния их письменных работ и речи в целом, детям легче стали даваться упражнения, которые сначала они выполняли с трудом.

Выводы по 2 главе

Проведя экспериментальную работу по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня и проанализировав её, мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, в ходе изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня нами была подобрана соответствующая методика обследования Н. В. Струниной и Т. А. Яцук; проведено само обследование, позволившее выявить наиболее распространённый вид дисграфии у данной категории детей; полученные результаты показали, что проявления артикуляторно-акустической формы дисграфии наблюдались у пяти из восьми человек экспериментальной группы (что составляет 62%).

Во-вторых, на основе полученных в ходе обследования данных нам удалось:

— определить направления коррекционной работы: развитие моторики, коррекция нарушений звукопроизношения, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, развитие фонематического анализа и синтеза, развитие зрительно-пространственных представлений,

зрительного анализа и синтеза, отработка навыка письма и формирование графо-моторного навыка;

— подобрать комплексы упражнений по этим направлениям коррекционной работы и объединить их в 5 серий;

— определить формы работы: логопедические занятия, консультации и мастер-классы для родителей по проведению упражнений в домашних условиях, частичное включение упражнений в уроки учителя начальных классов, учителя по физической культуре, учителя по изобразительной деятельности;

— разработать план применения упражнений в коррекционной работе с учётом соответствующих типов занятий и их структуры;

Так же нами были проведены занятия с использованием данных комплексов упражнений, что мы показали на примере фрагментов этих занятий.

Таким образом, мы наглядно показали применение разработанных нами комплексов упражнений по коррекции проявлений артикуляторно-акустической дисграфии и доказали необходимость и корректность применения данных упражнений в работе по развитию письма у детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически обосновать, разработать и апробировать комплекс упражнений на развитие письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Для достижения цели нами был решён ряд задач.

В рамках решения первой задачи нами была изучена и проанализирована психолого-педагогическая и медицинская литература по проблеме, были рассмотрены вопросы закономерностей формирования письма у детей младшего школьного возраста; дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР третьего уровня; выявлены возможные особенности нарушений письма, обусловленные ОНР третьего уровня у детей младшего школьного возраста. В результате изучения теоретических вопросов мы пришли к выводу, что овладение письмом – это процесс, требующий сохранного функционирования и достаточного развития слухового, зрительного, общедвигательного и речедвигательного анализаторов, совместной, скоординированной работы целого ряда мозговых зон, а также, достаточно развитой устной речи. В свою очередь, при ОНР страдают как речевые, так и неречевые процессы, что и вызывает множество затруднений у детей с ОНР в процессе овладения письмом.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенностей письма младших школьников с ОНР третьего уровня, мы подобрали методику (Н. В. Струниной и Т. А. Яцук) и провели обследование детей данной категории. По результатам обследования были выявлены самые часто встречающиеся виды ошибок на письме у младших школьников с ОНР: графические ошибки; ошибки, связанные со звуковым составом слова. Исходя из этого, выявлена самая распространённая форма дисграфии – артикуляторно-акустическая, что определило направления нашей дальнейшей коррекционной работы.

В рамках решения третьей задачи – разработать и апробировать в экспериментальной работе комплексы упражнений на развитие письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, мы, исходя из проявлений выявленной формы дисграфии, выбрали направления коррекционной работы, каждое из которых включало комплекс специальных упражнений. Применение данных упражнений по разработанному плану на логопедических занятиях, уроках учителей и в качестве домашнего задания оказалось эффективным, что делает возможным их использование в дальнейшей коррекционной работе.

Таким образом, задачи исследования решены и цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова Т. В. Живые звуки, или фонетика для дошкольников / Т. В. Александрова. – Санкт-Петербург : Изд-во ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 48 с.
2. Баскакова И. И. Внимание дошкольника, методы изучения и развития / И. И. Баскакова. – Воронеж : Изд-во, НПО МОДЭК, 1995. – 64 с.
3. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям / М. М. Безруких. – Москва : Изд-во Просвещение, 2002. – 13 с.
4. Бельтюков В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики / В. И. Бельтюков ; Москва : Изд-во Дефектология. – №3. 2007. – 55 с.
5. Бенилова С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович. – Москва : Изд-во МПСУ, 2014. – 530 с. – ISBN 978-5-9770-0695-8
6. Большакова С. Е. Формируем слоговую структуру слова. Дидактический материал / С. Е. Большакова. – Москва : Изд-во ТЦ Сфера, 2016. – 56 с.
7. Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы). Традиционные подходы и нестандартные приемы / Е. Д. Бурина. – Санкт-Петербург : Изд-во КАРО, 2016. – 192 с.
8. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О. А. Величенкова. – Москва, 2002. – 24 с.
9. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе. / Л. А. Венгер, Т. Д. Марциновская. – Москва : Изд-во Знание, 2004. – 82 с.

10. Власова Т. А. Методы обследования нарушений речи у детей / Т. А. Власова, И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина ; – Москва : Изд-во АПН СССР, 1982. – 68 с.
11. Волковская Т. Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г.Х Юсупова / Под ред. И. Ю. Левченко. – Москва : Изд-во Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
12. Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Н. Н. Волоскова. – Москва : Изд-во Московский психолого-социальный инст, 1996. – 13 с.
13. Выткалова Л. А. Развитие пространственных представлений у младших школьников, практические задания и упражнения / Л. А. Выткалова, П. В. Краюшкина. – Волгоград : Изд-во Учитель, 2009. – 39 с.
14. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во АПН РФ, 2001. – 471 с.
15. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. / В. П. Глухов. – Москва : Изд-во АСТ, 2005. – 351 с.
16. Глухов В. П. Психолингвистика, теория речевой деятельности: / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. – Москва : Изд-во: Высшая школа, 2007. – 320 с.
17. Глушкова Г. Н. Профилактика оптической дисграфии у детей со зрительной патологией./ Г. Н. Глушкова. – Санкт-Петербург : Изд-во Дошкольное образование, 2009.
18. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации вузов / О. Я. Гойхмана, Т. М. Наденина. – Москва : Изд-во ИНФРА, 2003. – 272 с.
19. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности: / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 2005. –478 с.

20. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург : Изд-во Речь, 2006. – 180 с.
21. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия: / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Изд-во Книголюб, 2005. – 133 с.
22. Жаренкова Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР / Школа для детей с ТНР / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 1961. – 256 с.
23. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: / Н.С. Жукова ; Москва: Изд-во журнал «Соц–полит», 1994. – 96 с.
24. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998.–320 с.
25. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. Науч. совет по теории сов.языкознания, Ин-т языкознания. / Л. Р. Зиндер. – Санкт-Петербург : Изд-во Наука, 2000. – 112 с.
26. Ильина М. Н. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений: / М. Н.Ильина. – Москва : Изд-во «Питер» 1998. – 205 с.
27. Иншакова О. Б. Статья: изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения: / О. Б. Иншакова. – Москва: Изд-во ГСНТИ, 2018. – 124 с.
28. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда: / Г. А. Каше. – Москва: Изд-во Просвещение, 1985. – 207 с.
29. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: Учеб пособие: / Е. В.Клюев. – Москва : Изд-во Риполклассик, 2002.– 315 с.
30. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия как языковое расстройство. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления: / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : Изд-во Каро, 2006. – 233 с.

31. Колесникова Е. В. Слушай, смотри, делай! Рабочая тетрадь для детей 3-5 лет: / Е. В.Колесникова ; Изд-во Ювента, 2006. – 32 с.
32. Колповская И.К. Характеристика нарушений письма и чтения / И.К. Колповская, Л. Ф. Спирина / Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.И. Левиной. – Москва : Изд-во Просвещение, 1968. – 190 с.
33. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить, роль движений рук и моторной речи ребёнка: / М. М. Кольцова, Л. В. Фомина. – Москва : Изд-во МГПИИЯ, 1979. – 40 с.
34. Комарова Л. А. Автоматизация звука в игровых упражнениях, альбом дошкольника: / Л. А. Комарова. – Москва : Изд-во ГНОМ 2019. – 32 с.
35. Коноваленко С. В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития: С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая: – Санкт-Петербург : Изд-во ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 126 с.
36. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие: / А. Н.Корнев. – Москва : Изд-во Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
37. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: / А. Н.Корнев ; Санкт-Петербург : Изд-во МиМ 1997. – 286 с.
38. Лазаренко О. И. Логопедический альбом для автоматизации произношения звука: / О. И. Лазаренко. – Москва: Изд-во Айрис-пресс, 2006. – 16 с.
39. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: / Р. И. Лалаева ; Москва : Изд-во «Владос» 2004. –129 с.
40. Лалаева Р. И. Логопедия: Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Изд-во ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

41. Лалаева Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников. / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
42. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левина. – Москва : Изд-во Просвещение, 1967. – 53 с.
43. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Изд-во АПН РФ, 2001. – 312 с.
44. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : Изд-во ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
45. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
46. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Изд-во Просвещение, 1992. – 95 с.
47. Меттус Е. В. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс) : книга для логопедов, психологов, соц. педагогов / Е. В. Меттус, А. В. Литвина, О. С. Турта, Е. Д. Бурина. – Санкт-Петербург : Изд-во КАРО, 2006. – 112 с. – ISBN 5-89815-666.
48. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма : из опыта работы : учеб. Пособие / Л. Г. Милостивенко. – Санкт-Петербург : Изд-во Стройлеспечать, 1995. – 64 с.
49. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников : Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Изд-во Просвещение, 1965. – 66 с.

50. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи : хрестоматия / Под ред. Е. М. Мастюковой. – Москва : Изд-во Просвещение, 2001. – 250 с.

51. Парамонова Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Изд-во Детство-пресс, 2008. – 224 с.

52. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004. – 240 с.

53. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи. Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление / И. В. Прищепова. – Санкт-Петербург : Изд-во Образование, 1992. – 140 с.

54. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.

55. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – Москва : Изд-во Владос, 2005. – 74 с.

56. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – Москва : ПАРАДИГМА, 2005. – 279 с. – ISBN 978-5-4214-0011-0

57. Сергеева Е. Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР – это обучение и воспитание в логопедической группе / Е. Е. Сергеева. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Логопедия сегодня, 2008. – 64 с.

58. Смирнова И. А. Нарушения звукопроизношения и письма у детей с задержкой психического развития. Изучение аномальных школьников / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург, 1981

59. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович – Москва : Изд-во Классикс Стиль, 2003. – 160 с.

60. Солнцева В. А. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики у дошкольников и младших школьников: пособие для родителей и педагогов/ В. А. Солнцева, Т. В. Белова. – Москва : Изд-во Астрель, 2007. – 93 с.

61. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I—IV классы) / Л. Ф. Спирина. – Москва : Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. Педагогика, 1980. – 192 с.

62. Сулова С. В. Моторная и оптическая дисграфия (Диагностика, профилактика, коррекция) / Сулова С. В. – Москва : Начальная школа плюс до и после, 2008 – 5 с.

63. Усанова О. Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушением речи / О. Н. Усанова. – Москва : Журнал «Дефектология», 2003. – № 2 – 37 с.

64. Ушакова Т. Н. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачёсова. – Москва : Изд-во Наука, 1989. – 191 с. – ISBN 5-02-013342-6

65. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – Москва, 2000. – 314 с.

66. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А., Чевелёва, Г. В. Чиркина. – Москва : Изд-во Профессиональное образование, 1993. – 232с.

67. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Первый год обучения (старшая группа) : пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных

учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Изд-во Альфа, 1993. – 103 с.

68. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва, – 1991. – 212 с.

69. Хохлова В. М. Социализация детей с нарушениями в развитии речи / В. М. Хохлова. – Казань : Молодой ученый, 2015. – № 24 – 1043 с. – ISSN 2072-0297

70. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2009. – 240 с.

71. Эльконин Д. Б. Этапы формирования действия чтения. Фонемный анализ слов / Д. Б. Эльконин. – Москва: Изд-во Знание, 1976. – 64 с.

72. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Изд-во Просвещение, 1984. – 158 с.

73. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок. Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2017. – 360 с.

74. Яцук Т. А. Диагностика письма и чтения у младших школьников (сборник материалов) : учеб. пособие / Т. А. Яцук, Н. В. Струнина. – Челябинск, 2010. – 6 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Мониторинговая карта учёта специфических ошибок письма обучающегося



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица с результатами письма на слух

Таблица 4 – Результаты анализа письма на слух

Дисграфические ошибки										
№ п/п	Ошибки	Количество ошибок								
		Мария П.	Пётр К.	Максим Н.	Ольга К.	Слава У.	Иван М.	Дмитрий З.	Николай Е.	Среднегруп- повые значения количества ошибок
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
1	Ошибки звукового состава слова									
1.1	Замена гласных	1	3	4	6	2	1	2	4	2,9
1.2	Звонкие и глухие парные согласные	-	3	1	6	-	1	2	2	1,9
1.3	Свистящие и шипящие	-	-	1	1	-	1	-	-	0,4
1.4	Соноры	-	-	-	-	1	-	-	-	0,1
1.5	Аффрикаты	-	-	-	-	-	1	1	-	0,2
1.6	Пропуск гласных	-	1	1	3	-	1	5	-	1,4
1.7	Пропуск согласных	-	-	4	-	-	-	1	-	0,6
1.8	Пропуск слогов, частей слова	-	-	-	-	-	-	1	-	0,1
1.9	Перестановки	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.10	Добавления	1	3	2	10	2	1	-	2	2,6
1.11	Персеверации	-	1	-	-	1	-	-	-	0,2
1.12	Антиципации	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.13	Контаминации	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.14	Раздельное написание частей слова	-	-	-	-	-	-	1	-	0,1
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	2	11	13	26	6	6	13	8	10,6
2	Мягкость согласных									
2.1	Обозначение гласными 2-го ряда	-	-	-	-	-	-	-	-	0
2.2	Обозначение буквой Ъ	-	1	2	-	3	1	2	-	1,1
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	0	1	2	0	3	1	2	0	1,1
3	Лексико-грамматические ошибки									
3.1	Нарушение согласования	-	-	-	-	-	-	1	-	0,1
3.2	Нарушение управления	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.3	Замена слов по звуковому сходству	-	-	-	1	-	-	-	-	0,1
3.4	Замена слов по семантическому сходству	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.5	Слитное написание слов в предложении	-	-	-	-	1	-	2	-	0,4
3.6	Использование предлогов и приставок	-	-	3	1	-	-	-	-	0,5
3.7	Использование суффиксов	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3.8	Нарушение порядка слов в предложении	-	-	-	-	-	-	1	-	0,1
3.9	Пропуск слов в предложении	-	-	-	-	-	-	2	-	0,2
3.10	Нарушение границ предложения	-	-	-	-	-	-	-	-	0
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	0	0	3	2	1	0	6	0	1,5
4	Графические ошибки									
4.1	Замена букв по количеству элементов	-	1	2	1	2	1	6	-	1,6
4.2	Замена букв по пространственному расположению	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4.3	Зеркальное письмо букв	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4.4	Общее искажение букв	5	7	8	12	5	4	12	6	7,4
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	5	8	10	13	7	5	18	6	9
-	Итого	7	20	28	41	17	12	39	14	22, 2

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица с результатами анализа работ по списыванию с печатного текста

Таблица 5 – Результаты анализа работ по списыванию с печатного текста

Дисграфические ошибки										
№ п/п	Ошибки	Количество ошибок								
		Мария П.	Пётр К.	Максим Н.	Ольга К.	Слава У.	Иван М.	Дмитрий З.	Николай Е.	Среднегруп- повые значения количества ошибок
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Ошибки звукового состава слова									
1.1	Замена гласных	-	-	1	2	-	-	-	1	0,5
1.2	Звонкие и глухие парные согласные	-	1	-	3	-	-	1	-	0,6
1.3	Свистящие и шипящие	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.4	Соноры	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.5	Аффрикаты	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.6	Пропуск гласных	-	1	1	2	-	1	3	-	1
1.7	Пропуск согласных	-	-	2	-	-	-	1	-	0,4
1.8	Пропуск слогов, частей слова	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.9	Перестановки	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.10	Добавления	-	-	-	3	-	1	-	2	0,7
1.11	Персеверации	-	1	-	-	1	-	-	-	0,2
1.12	Антиципации	-	-	-	-	-	-	-	-	0
1.13	Контаминации	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.14	Раздельное написание частей слова	-	-	-	-	-	-	-	-	0
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	0	3	4	10	1	2	5	3	3,5
2	Мягкость согласных									
2.1	Обозначение гласными 2-го ряда	-	-	-	-	-	-	-	-	0
2.2	Обозначение буквой Ъ	-	-	-	-	2	-	1	-	0,4
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	0	0	0	0	2	0	1	0	0,4
3	Лексико-грамматические ошибки									
3.1	Нарушение согласования	-	-	-	-	-	-	1	-	0,1
3.2	Нарушение управления	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.3	Замена слов по звуковому сходству	-	-	-	1	-	-	1	-	0,2
3.4	Замена слов по семантическому сходству	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.5	Слитное написание слов в предложении	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.6	Использование предлогов и приставок	-	-	3	1	-	-	-	-	0,5
3.7	Использование суффиксов	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
3.8	Нарушение порядка слов в предложении	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.9	Пропуск слов в предложении	-	-	-	-	-	-	-	-	0
3.10	Нарушение границ предложения	-	-	-	-	-	-	-	-	0
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	0	0	3	2	0	0	2	0	0,9
4	Графические ошибки									
4.1	Замена букв по количеству элементов	-	2	3	1	2	1	5	-	1,7
4.2	Замена букв по пространственному расположению	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4.3	Зеркальное письмо букв	-	-	-	-	-	-	-	-	0
4.4	Общее искажение букв	5	8	8	10	5	3	11	5	6,9
-	Всего ошибок (индивидуальный профиль ребёнка по количеству ошибок)	5	10	11	11	7	4	16	5	8,6
-	Итого	5	13	18	23	10	6	24	8	13,4

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица с итогами по формам дисграфии у обучающихся

Сокращённые обозначения видов дисграфии:

Артикуляторно-акустическая дисграфия – А-К Д

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания – Д НОНФР

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – Д

НПНЯАИС

Аграмматическая дисграфия – А Д

Оптическая дисграфия – О Д

Таблица 7 – Формы дисграфии

Вид дисграфии	Наличие признаков данного вида дисграфии							
	Мария П.	Пётр К.	Максим Н.	Ольга К.	Слава У.	Иван М.	Дмитрий З.	Николай Е.
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
Артикуляторно-акустическая дисграфия	+	+	+	-	-	+	-	+
Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания	-	-	+	+	-	-	-	-
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	-	-	-	+	+	-	+	-
Аграмматическая дисграфия	-	-	-	-	-	-	-	-
Оптическая дисграфия	-	-	-	-	+	-	+	-
Заключение	А-К Д	А-К Д	Смешанная (А-К Д, Д НОНФ Р)	Смешанная (Д НОНФ Р, Д НПНЯ АИС)	Смешанная (Д НПНЯ АИС, О Д)	А-К Д	Смешанная (Д НПНЯ АИС, О Д)	А-К Д

Упражнения на развитие моторики

1) Общая моторика:

Упр. 1. «Повторялки». Ведущий (логопед, учитель по физической культуре, воспитатель) выполняет простые движения, например хлопает в ладоши, по коленям, топает ногой, кивает головой и другие. Дети повторяют все движения вслед за ведущим, стараясь как можно скорее отреагировать на смену им движений. Тот, кто вовремя не заметил смены движения, выбывает из игры.

Упр. 2. «Гимнаст». Ребёнку нужно пройти по доске шириной примерно 20 сантиметров, не сходя на пол и представляя, что он гимнаст. В конце – мягко спрыгнуть на пол с доски.

Упр. 3. «Тропинка». Ребенку нужно пройти по шнуру, выложенному зигзагообразно на полу. Или повторить любой рисунок, выложенный из шнура, шагая по нему.

Упр. 4. «Шофер». Дети вращают в руках воображаемый или игрушечный руль и очень быстро мчатся по условным дорожкам, поворачивая то вправо, то влево по инструкции ведущего-взрослого. Задача быстро ориентироваться в поворотах и «преградах» и правильно реагировать на зеленый, красный, желтый свет светофора – цветные кружки, последовательность которых так же задаёт ведущий.

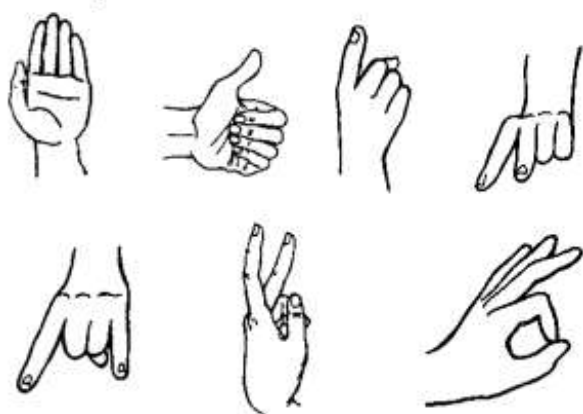
Упр. 5. «Стирка». Детям озвучивается последовательность действий, которые они показывают различными движениями. Например, трем кулачек о кулачек – «отстирываем пятна». «Полощем» полотенце, затем «отжимаем». Встряхиваем, расправляем ткань. Вешаем на веревку. Зажимаем прищепками.

2) Мелкая моторика:

Упр. 1. Упражнение на внимательность и способности к переключению с одного движения на другое. Ребёнку предлагается, не

глядя на свою руку, вслед за взрослым воспроизводить различные позы пальцев.

- все пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь повёрнута вперёд;
- 1-й палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;
- Указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;
- 2-й и 3-й пальцы расположены в виде буквы V;
- 2-й и 5-й пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак;
- 2-й и 3-й пальцы скрещены, остальные собраны в кулак;
- 2-й и 3-й пальцы выпрямлены и расположены в виде буквы Y, а 1-й, 4-й и 5-й пальцы собраны в кулак («зайчик»);
- 1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные выпрямлены.



Упр. 2. «Зеркальное рисование». Положить на стол чистый лист бумаги. Попросить ребёнка взять в обе руки по карандашу или фломастеру. Попросить его рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы (по предложенному образцу).

Упр. 3. «Ухо – нос».левой рукой взяться за кончик носа, а правой – за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши и поменять положение рук «с точностью до наоборот».



Упр. 4. «Конструирование». Собрать из палочек или других элементов рисунок как на образце.

Упр. 5. «Что это?» Ребёнку даётся заранее подготовленный трафарет изображения нарисованного пронумерованными точками. Даётся задание соединить точки по порядку и узнать, что же там изображено.

Упр. 6. «Эспандер». Берём кистевой эспандер. Сжимаем на каждый ударный слог слова. После каждой строки стихотворения – смена рук.

Рекомендуются к применению на логопедических занятиях и занятиях с учителем в классе в качестве физминуток или подводок к теме урока, а так же для занятий и игр дома с родителями.

3) Артикуляционная моторика:

Упр. 1. «Улыбка». Зубы в естественном прикусе (верхние зубы слегка перекрывают нижние), растянуть губы в улыбку. Удерживать 5-10 секунд.

Упр. 2. «Трубочка». Зубы в естественном прикусе, вытягивать губы вперед длинной трубочкой («как хобот у слона»).

Упр. 3. «Заборчик». Губы в улыбке, зубы стоят друг на друге (прямой прикус) и видны. Просьба – «Поставь зубки друг на друга (если не получается сразу, предложите «погрызть» передними зубами морковку, «как зайчик») и улыбнись, чтобы было видно все зубки». Удерживать 5-10 секунд.

Упр. 4. «Бублик». (Цель – формирование правильной позы органов артикуляции). Зубы сомкнуты, стоят друг на друге. Губы округлены и чуть вытянуты вперед. Верхние и нижние резцы видны.

Упр. 5. «Заборчик - Бублик. Улыбка – Трубочка». Чередование положений губ. Сначала каждая поза фиксируется на 3-5 секунд, затем, если упражнение выполняется правильно, темп переключений увеличивается. Следить за тем, чтобы в процессе движений губ зубы не сдвигались и не размыкались.

Упр. 6. «Массаж щек». Похлопывание и растирание щек. Покусывание щек изнутри.

Упр. 7. «Сытый хомячок». Губы сомкнуты, можно даже придержать их руками, зубы разомкнуты, «набрать полный рот воздуха» - надуть обе щеки, потом надувать щеки поочередно. Удерживать щеки надутыми 3-5 сек (учитывая возможности ребенка).

Упр. 8. «Голодный хомячок». Губы сомкнуты, зубы разомкнуты, втянуть щеки внутрь, сначала можно помочь руками.

Упр. 9. «Шарик лопнул». Губы закрыты, зубы разомкнуты. Хлопнуть кулачками по надутым щекам, в результате чего воздух выходит с силой и шумом.

Упр. 10. «Массаж губ зубами». Покусывание и почесывание зубами сначала верхней, а потом нижней губы.

Упр. 11. «Пятачок». Вытянутые трубочкой губы двигать вправо-влево, вращать по кругу.

Упр. 12. «Рыбки разговаривают». Хлопать губами друг о друга (произносится глухой звук ППП без выдоха).

Упр. 13. «Трусливый птенчик». Широко открывать и закрывать рот, губы улыбаются. Челюсть опускается примерно на расстояние ширины двух пальцев. Язычок – "птенчик" сидит в гнездышке и не высовывается (неподвижно лежит на дне ротовой полости). Упражнение выполняется ритмично.

Упр. 14. «Акулы». Рот приоткрыт, На счёт "один" челюсть двигается вправо, на "два" - челюсть возвращается на место, на счет "три" - челюсть двигается влево, на "четыре" - челюсть возвращается на место, на "пять" - челюсть выдвигается вперед, на "шесть" – челюсть возвращается на место. Делать упражнение нужно медленно и осторожно, избегая резких движений.

Упр. 15. «Имитация жевания с закрытым и открытым ртом».

Упр. 16. «Обезьяна». Челюсть опускается вниз с максимальным вытягиванием языка к подбородку.

Упр. 17. «Силач». Рот открыт. Представить, что на подбородке повешен груз, который надо поднять вверх, поднимая при этом подбородок и напрягая мышцы под ним. Постепенно закрыть рот. Расслабиться. Сначала можно придерживать (не давить сильно) подбородок рукой, искусственно создавая напряжение для мышц.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Упражнения для коррекции звукопроизношения

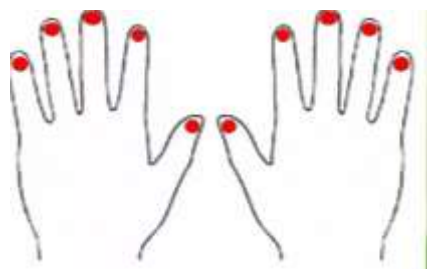
1) Уточнение артикуляции каждого из смешиваемых звуков с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения:

а) выполнение артикуляционных упражнений на конкретный звук;
б) постановка артикуляционного уклада звука, его изучение визуальное, тактильное и кинестетическое изучение перед зеркалом;

в) произнесение звука;

2) Автоматизация звука изолировано;

Упр. 1. «Пианино». Перед ребёнком рисунок: две руки с цветным кружком на каждом пальце. Инструкция: ставь свои пальцы на нарисованные кружки по очереди и каждый раз произноси звук.

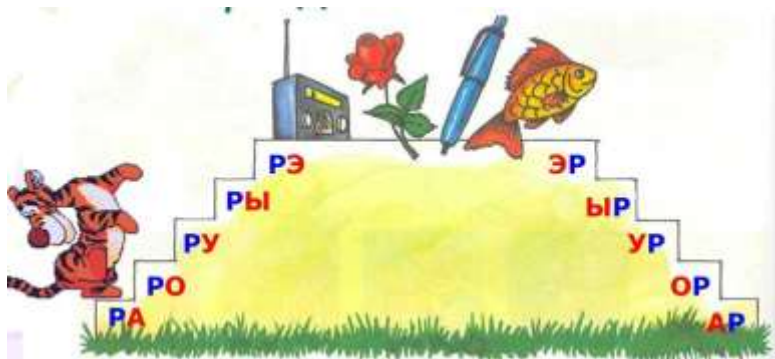


Упр. 2. «Беговая дорожка/тропинка». Перед ребёнком изображение тропинки с персонажем или сюжетом. Инструкция: Помоги (персонажу) добраться до своего дома. Веди пальцем по тропинке и произноси звук (непрерывно или прерывисто).

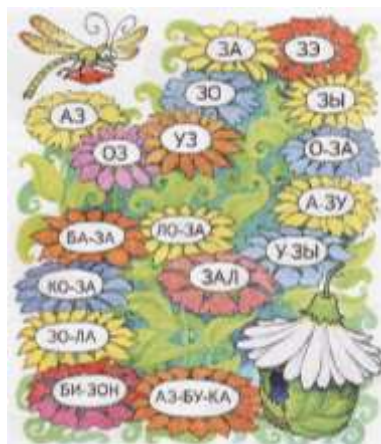


3) Автоматизация звука в слогах;

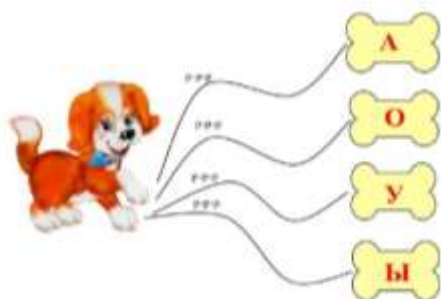
Упр. 1. «Лесенки». Перед ребёнком изображение лесенок с определёнными слогами (открытыми, закрытыми) и персонажем. Инструкция: (Тигр) пошёл в магазин. Шагай вместе с (Тигром) по ступенькам и на каждой ступеньке произноси слоги. Что купил (Тигр) в магазине? Теперь спустимся по лесенкам, так же произнося слоги.



Упр. 2. «Волшебная дорожка». Так же как в упражнении 1 на автоматизацию звука, только со слогами.

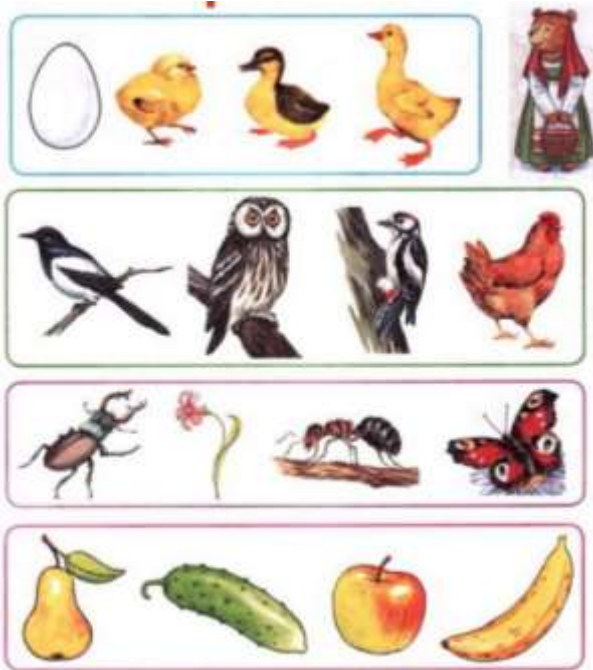


Упр. 3. «Подружи звуки». Инструкция: Опираясь на картинки подружи/соедини звуки и прочитай слог чётко произнося звуки.



4) Автоматизация звука в словах;

Упр. 1. «Четвёртый лишний». Инструкция: посмотри на картинки и назови лишнюю.



Упр. 2. «Доскажи слово в рифму». Инструкция: посмотри на картинки. Послушай и выбери подходящее слово, закончив тем самым рифму. Теперь скажем предложение целиком.

ЦО-ЦО-ЦО – покати́лось ...

ЦА-ЦА-ЦА – на лу́гу стои́т ...

ЦЫ-ЦЫ-ЦЫ – в о́городе ...

ЕЦ-ЕЦ-ЕЦ – наш Серге́жа ...



Упр. 3. «Посчитай предметы». Инструкция: посчитай, сколько предметов на картинке. Например, один цветок, два цветка и так далее.



5) Автоматизация звука в словосочетаниях и предложениях;

Упр. 1. «Подружи слова». Инструкция: «подружи» слова, поставь слова в нужном порядке и произнеси предложение правильно.

Заяц, лисица, бояться.
 Улица, на, много, цветы.
 Цапля, на, жить, болото.
 Теплица, расти, в, огурцы.
 Царь, царица, жить, дворец, во.
 Цыплята, пить, блюдце, вода, из.
 Пала, вытереть, лицо, полотенце.
 Водница, из, колодец, достать, холодная.



Упр. 2. «Составь предложения». Инструкция: замени картинки словами, и составь предложение. Будь внимателен - некоторые слова пропущены.



б) Автоматизация звука в тексте;

Упр. 1. «Текст с изображениями». Инструкция: Повтори каждое предложение, заменяя картинки словами. Перескажи рассказ с самого начала, придумай ему название.

У  было пять . Целыми днями  учила их пить воду

из  не клевать , прятаться от дождя под 

Все   слушались, а один  по имени Цып, - нет.

Однажды он увидел на  красивую . Цып хотел с ней

познакомиться, но  улетела.  побежал за ней и оказался

около .  встал на цыпочки и хотел заглянуть туда...

Хорошо, что  поспешила на помощь . Она успела схва-

тить непослушного Цыпа и отвела его домой – к маме 

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Упражнения на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия

Упр. 1. «Домики». Карточки с изображением слов. Инструкция: слова со звуком [] помести в один домик, а со звуком [] - в другой.

Упр. 2. «Где звук?». Взрослый произносит слова, а дети определяют место заданного звука в каждом из них.

Упр. 3. «Зоркий глаз». Детям предлагается найти в окружающей обстановке предметы, в названии которых есть заданный звук, определить его место в слове.

Упр. 4. «Запоминайка». Взрослый проговаривает ряды слов, а дети запоминают и повторяют. Первое задание состоит из двух слов, далее их количество постепенно увеличивается (три, четыре, пять и т. д.), например: сад—сани, сок—шок, сумка—суп—сапоги, шапка—сын—шуба.

Упр. 5. «Бусы». После слов ведущего: «Рассыпались бусы... Мы их соберем, Нанижем на нитку И слово найдем». — участники игры по цепочке произносят слова-«бусинки» на определенный звук (без повторов), например:

на звук [P] — радуга—ракета—каравай—пар—рука — ... на звуки [P]—[Л] — рак—лампа—лук—рыба—...

Упр. 6. «Повтори и прибавь». Первый играющий произносит слово на определённый звук, второй, повторяя его, добавляет свое и так далее. Каждый участник увеличивает ряд на одно слово. Игра останавливается и начинается сначала, после того как кто-либо из игроков изменит последовательность слов или допустит ошибку.

Упр. 7. «Услышь шепот». Инструкция: отойди от меня на 5 шагов. Я буду шепотом давать команды, а ты выполняй их. Теперь отойди на 10, 15, 20 шагов.

Упр. 8. «Поймай звук». Инструкция: Если услышишь звук [] в слове - хлопни в ладоши.

Упр. 9. «Сто вопросов - сто ответов».

Бросаете мяч ребёнку и задаете ему вопрос. Возвращая мяч взрослому, ребёнок должен ответить на вопрос так, чтобы все слова ответа начинались с заданного звука, например со звука [И].

Пример:

-Как тебя зовут?

-Ира.

-А фамилия?

-Иванова.

-Откуда ты приехала?

-Из Иркутска

-Что там растёт?

-Инжир.

Упр. 10. «Запоминай и повторяй». Детям предлагался ряд слов со схожим звучанием. Логопед просит повторить за ним слова в той же последовательности. Например: панамы – бананы – вагоны – диваны; бананы – вагоны – диваны – панамы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Упражнения на развитие фонематического анализа и синтеза

Упр. 1. «Фокусники». Логопед показывает 6 конвертов, в каждом из которых лежит листок цветной бумаги. Детям предлагается определить цвет листочка, не заглядывая в конверт. Для этого нужно внимательно слушать вопрос: в нем первый звук первого слова такой же, как первый звук в названии цвета.

Вопросы:

- Какого цвета листочек лежит в этом конверте? (красный или коричневый)
- Отгадайте, какой здесь листок. (оранжевый)
- Фигура какого цвета находится в этом конверте? (фиолетовый)
- Гадайте – не угадаете, какого цвета здесь листок. (голубой)
- Через одну секунду ответьте, какой листок в этом конверте. (чёрный)
- Семь раз подумайте, один раз ответьте: какой здесь листок? (синий)
- Жду вашего ответа: какой листок в этом конверте? (жёлтый)
- Раз-два-три – цвет листочка говори! (розовый)

Вместо листков бумаги можно положить в конверты картинки в соответствии с изучаемой на занятии лексической темой, например:

- Какое хищное животное обитает в водоёмах жарких стран? (крокодил)
- Самое большое сухопутное животное? (слон)
- В этом конверте находится изображение лесного хищника. (волк)

Упр. 2. «Мы тоже!». Детям дается задание шагать на месте, пока логопед читает рассказ. В конце каждого предложения нужно остановиться и, если по смыслу это годится, хором сказать: «Мы тоже!» Эту игру можно проводить как физминутку. Пример текста:

Поход в лес

Однажды третьеклассники пошли в лес. Они хотели набрать много грибов и ягод. Дети взяли с собой корзины. Все ребята собрались на опушке и вместе вошли в лес. Он был густой, дремучий. Сосны там были высокие-высокие. Ребята стали кричать друг другу «Ау!». Лес отвечал им эхом. Грибы и ягоды быстро очутились у ребят в корзинах. Довольные, дети вернулись домой.

Упр. 3. «Посмотри, что получилось». Детям предлагается записывать диктуемые логопедом отдельные слова в тетрадях, а предложения — на листочках и затем ответить на вопросы.

Октябрь. Наступила поздняя осень. Месяц. Второй. На дворе ненастье. Часто льют дожди. Осень. Птицы улетают в тёплые края. Люди называют осень грустной порой.

Вопросы:

- Что вы записывали на листочках? (Предложения.)
- Что получилось из предложений? (Рассказ.)
- Что написано в тетрадях? (Слова.)
- Объединяются ли эти слова общей мыслью? (Да.)
- Можно ли назвать это предложением? (Нет.)
- Как из этих слов получить предложение? (Изменить слово осень, изменить порядок слов.)

Упр. 4. «Шифровальщики». Логопед предлагает ученикам выделить из слова заданный слог или звук, запомнить или записать его. В результате из выделенных слогов получаются слова.

а) Выделить из слова первый слог: хорёк, роса, шорох (хорошо).

Ответ, личность, новичок (отлично).

б) Выделить в словах ударные слоги (письменно), составить из них слова и предложение: горы, пилоты, сова, без, удочка, зима, капуста, красота, яма, рисунок, маленький. (Голова без ума — пустая сума.)

в) Выписать третий по счету слог. Из полученных слогов составить слово, обозначающее часть речи. Учительница, дорога, кимоно, пение, пастила, гостеприимство. Тель, га, но, е, ла, при — прилагательное.

Упр. 5. «Первая буква». Послушайте слоги. Запишите начальные буквы каждого слога.

Упр. 6. «Ряды слогов». Послушайте ряды слогов. Запомните их и повторите в той же последовательности. Запишите ряды слогов по памяти.

Упр. 7. «Строчки». Запишите слоги/слова с буквой [+] – в верхнюю строчку, с буквой [-] – в нижнюю.

Упр. 8. «Начало. Середина. Конец». Послушайте слова. Определите в них наличие и место звуков [+], [-]. Напишите соответствующие буквы:

- а) из начала слова;
- б) из середины слова;
- в) из конца слова;

Упр. 9. «Добавь слог». Прочитайте слова, добавляя слоги. Например:

- а) ша или ча (вспомните, как пишется слог ча): ка.., ту.., Ма..,
- б) чи или ши (вспомните, как пишется слог ши): но.., на.., мы.., да..,

Напишите слова правильно.

Упр. 10. «Соотнеси слова». Составьте и напишите предложения, подбирая к словам первого столбика подходящие по смыслу слова из второго. Запишите получившиеся словосочетания. Подчеркните буквы [+] и [-] разными карандашами.

Упр. 11. «Предложения из вопросов». Составьте и напишите предложения, отвечая на вопросы. Например: Бабушка сварила (какую? что?). На грушевом дереве созрели (какие? что?). У белой кошки было одно (какое? что?).

Упр. 12. «Звуковые ячейки». Материал: Шесть ячеек в ряд. Каждому ребёнку раздаётся полоска в шесть ячеек, на стол ставится контейнер, в который насыпан горох.

Инструкция: «Прослушайте слово (кот: произношу, выделяя голосом каждый звук). Произнесите звуки слова по порядку. Сколько звуков в слове? Проверим: произносим каждый звук слова и кладём по одной горошине в ячейку, на каждый звук. Посчитаем, сколько звуков в слове, правы вы были или нет».

Подобные упражнения проводятся с использованием предметных картинок, когда анализируется слово-предмет, изображённое на картинке.

Упр. 13. «Назвать недостающий звук в слове». На доске логопедом подготовлены записи, например: Ш А..., С О..., Ш...Р, С...М. Дети читают слова, называют пропущенный звук, говорят, какой он по счету, вписывают в слово букву. Записывают слово в тетрадь, четко проговаривая каждый звук.

Упр. 14. «Составление слова из букв разрезной азбуки». Логопед называет слово, либо дети отгадывают загадку, либо называют предмет на картинке. Далее произносят слово, выделяя чётко звуки, называют звуки по порядку, выкладывают слово с помощью букв, сопоставляя произносимый звук с буквой. Прочитывают слово, указывая на соответствующую букву в нем при произнесении того или иного звука. Подсчитывают количество звуков и букв в слове. Как вариант: составление подписей к картинкам.

Упр. 15. «Составление слова из отдельно названных звуков». Например, инструкция: «Догадайтесь, какое слово получится, если соединить звуки: р о т, с ы р, н о с, и так далее».

Упр. 16. «Выбери слово». Детям предлагаются цепочки их четырех слов, они должны выбрать то слово, которое по звуковому составу не похоже на остальные три:

мак-бак-так-банан

сом-ком-индюк-дом

лимон-вагон-кот-бутон

мак-бак-веник-рак

Упр. 17. «Назови одинаковые слоги в словах». Логопед выставляет картинки: малина, машина. Затем предлагает детям прослушать медленное произнесение слова: «маалиинаа», делит слово на кусочки-слоги: ма-ли-на. На каждый слог дети должны хлопнуть в ладоши и посчитать, сколько в слове слогов. Дети определяют первый слог, второй слог, третий слог. Аналогично проводится задание со словом «машина». Дети находят одинаковые слоги. Также в словах «лодка», «ложка».

Упр. 18. «Послушай - покажи». Дети должны научиться различать на слух пары согласных (разные пары звуков). Детям раздаются карточки с изображением дифференцируемых букв и предлагается задание: «Прослушайте слова и поднимите карточку с той буквой, которую услышите».

Упр. 19. «Узнай звук». Детям предлагается прослушать текст и назвать, какой звук чаще всего встречается в нем. Например: Тут мышка. У мышки мышата. Мышка шумит. Мышата шуршат.

Упр. 20. «Отгадай загадку». Логопед предлагает детям отгадать загадки, затем, подобрав картинки-отгадки, дети выставляют их в ряд: лось, ученик, колокольчик. По первым буквам составляют слово: лук (учитель открывает картинку).

Упр. 21. «Игра в слова». Необходимо назвать слово на последнюю букву предыдущего слова.

Упр. 22. «Место звука в слове». Разложить картинки со словами, где один звук в разных позициях, в соответствующие ячейки таблицы.



ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Упражнения на развитие зрительно-пространственных представлений,
зрительного анализа и синтеза.

1) Упражнения для развития зрительного внимания, памяти:

Упр. 1. «Мы – художники». Один ребенок – художник. Он выбирает человека, чей портрет будет «рисовать», и в течение 30 секунд внимательно смотрит на него. Затем отворачивается и описывает черты лица, причёску, одежду.

Упр. 2. «Корректирующая проба». Детям предлагаются бланки с изображением геометрических фигур, елочек, девочек, снеговиков, человечков и так далее. Следует подчеркивать (зачеркивать, обводить) изображения с определенными признаками.

Упр. 3. «Найди пару». Предлагаются бланки с изображением предметов, имеющих незначительные различия. Требуется найти 2 абсолютно одинаковых предмета.

Упр. 4. «Найди отличия». Для этого задания необходимы картинки с незначительными различиями. Детям сообщается, что у этих картинок 5 (6, 7...) отличий. Предлагается называть отличия по очереди.

2) Упражнения для развития зрительного анализа, синтеза, конструктивных действий:

Упр. 1. «Из каких фигур состоит рисунок?». Детям демонстрируются различные рисунки, выполненные из геометрических фигур. К рисунку могут предлагаться следующие виды заданий:

- а) Назвать фигуры, из которых состоит рисунок.
- б) Подсчитать, сколько треугольников, квадратов, кругов и т.д. на данном рисунке.
- в) Сказать, какой рисунок состоит из 3 треугольников, из 4 прямоугольников, одного круга и одного квадрата и так далее.

Упр. 2. «Сложи картинку». Необходимо наклеить на картон картинку и разрезать её на 15-20 неравных частей различной формы. Ребенок,

рассматривая отдельные части, старается догадаться, что изображено на картинке, и сложить её. Если упражнение проводится с группой детей, то посередине стола смешиваются части нескольких картинок. Каждый ребёнок получает целую картинку и выбирает подходящие детали из общей кучки. Можно не давать целую картинку, а только назвать её. Это более сложный вариант упражнения.

3) Упражнения на соотношение в пространстве элементов графических изображений и букв:

Упражнения направлены на развитие зрительного анализа графических изображений и букв и разбор их на составляющие элементы, на выявление сходств и различий между графически схожими буквами и изображениями, на ориентировку на плоскости листа.

Упр. 1. «Вверху – внизу, право – лево, над, под, в». Предлагается принять участие в игре. Ребенок рисует на чистом листе нелинованной бумаги в середине квадрат, над квадратом и под квадратом на равном расстоянии - круги одинаковой величины. Далее можно в середине квадрата нарисовать маленький кружок, в середине каждого круга по квадрату и так далее по инструкции преподавателя.

Упр. 2. «На машине». Предлагается игра, для которой понадобятся чистый лист бумаги (можно большой) и фломастер, толстый карандаш или мелок. Ученик должен представить, что он едет на автомобиле, и ему необходимо начертить на бумаге свой маршрут, который задается логопедом: «Едем прямо, сворачиваем направо, продвигаемся вперед, стоп, дорога перекрыта, поворачиваем назад, потом налево, делаем круг и ...» Таким образом получается схема движения.

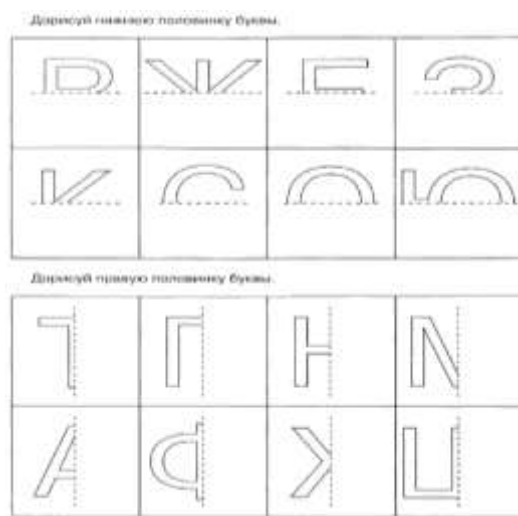
Упр. 3. «Маршрут». Ребенку предлагается лист в клеточку, на котором отмечено начало пути. Педагог говорит ребенку, сколько клеточек и куда он должен провести (вверх, вниз, влево, вправо, вверх направо).

Примечание: инструкция вверх - направо, вверх-налево означает движение по диагонали.

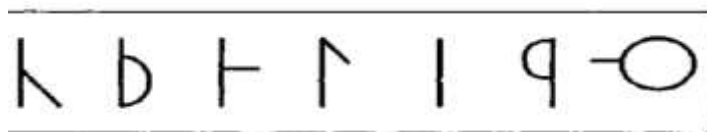
Упр. 4. «Собери букву». Перед ребёнком карточки с изображением целых букв и букв, разрезанных пополам. Опираясь на целые буквы, ребёнок должен собрать разрезанные на две части буквы, подобрав правильные фрагменты. Для усложнения задания можно убрать карточки-образцы.

Упр. 5. «Найди различия между буквами». Для сравнения даются изображения двух-трёх схожих графически не закрашенных букв. Инструкция: назови буквы. Сравни их. Чем похожи эти буквы? А чем отличаются? Закрась отличающиеся элементы у букв разными цветами.

Упр. 6. «Половинки». Перед ребёнком нарисованные на половину буквы. Инструкция: дорисуй нижнюю/верхнюю/правую/левую сторону буквы.



Упр. 7. «Сломанные буквы». Перед ребёнком элементы букв. Инструкция: Определи, какие буквы «сломались», помоги их «отремонтировать».



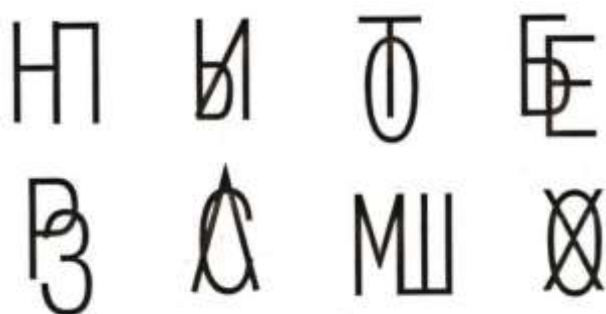
Упр. 8. «Догадайся». Инструкция: догадайся, какое слово на сложенной карточке.



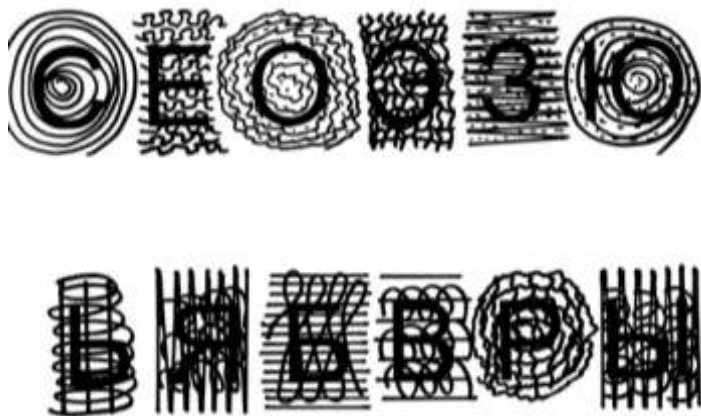
Упр. 9. «Строитель». Инструкция: какие буквы можно «построить» из этих элементов?



Упр. 10. « Буквы смешались». Инструкция: внимательно посмотри и скажи, какие две буквы соединены на картинке.



Упр. 11. «Заштрихованные буквы». Инструкция: внимательно посмотри и попытайся определить, какая буква заштрихована на картинке.



ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Конспект группового логопедического занятия

Тема: ««Волшебница зима»»

Цель: развитие навыка звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза слов.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- Развивать навык звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза слов;
- Закреплять умение делить слова на слоги, использовать на письме правила переноса слов;
- развивать лексико-грамматический строй речи;
- расширять и уточнять активный словарь по теме «Зима»;
- развивать навык чтения;

Коррекционно-развивающие:

- развивать фонематическое восприятие ;
- развивать общую моторику и зрительное восприятие;
- развивать связную речь;
- развивать внимание, память, логическое мышление.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать самоконтроль и самооценку;
- воспитывать желание активно работать на занятии.

Ход занятия

Действия логопеда	Действия детей	Используемые упражнения
Организационный момент		
Здравствуйте, ребята! Все вместе? Все на месте? Готовы к занятию?	Здравствуйте. Да! Да!	
Берём кистевой эспандер. Сжимаем на каждый ударный слог. После каждой строки - смена рук.	Выполняют вместе с логопедом.	Комплекс 1. Мелкая моторика: Упр. 6. «Эспандер»

<p><i>Я в друзьях души не чаю, Я друзей своих встречаю. Каждый руку мне пожмёт, Каждый мне привет пошлёт! Молодцы!</i></p> <p>Теперь возьмём счётные палочки и выложим из них слово. Смотрите как делаю я, и выкладывайте палочки точно так же. Какое получилось слово? Верно! Разделим слово «зима» на слоги. Сколько слогов? Верно!</p>	<p>Выполняют вместе с логопедом.</p> <p>ЗИМА</p> <p>Зи-ма</p> <p>Два</p>	<p>Комплекс 1. Мелкая моторика: Упр. 4. «Конструирование»</p>
Сообщение темы урока		
<p>Сегодня в гости к нам пришла зима. На занятии мы будем развивать умения слышать звуки, выделять их из слов, записывать соответствующими буквами, делить слова на слоги.</p>		
Обобщение знаний		
<p>Приготовили тетради и ручки. Сейчас я буду называть слова, а вы внимательно слушайте и выполняйте задания.</p> <p>Первое слово: за-мер-зать. Сколько слогов? Какой первый слог? Какой первый звук в слог «за»? Берём ручки и записываем в тетрадь букву З.</p> <p>Второе слово: са-ни Сколько слогов? Какой слог второй? Какой звук второй в слог НИ? Записываем в тетрадь букву И.</p> <p>Следующее слово: мо-роз Какой слог первый? Какой звук первый в слог МО? Записываем в тетрадь М.</p> <p><i>По той же схеме слова: сУгроб, Шапка, КАток.</i></p> <p>Посмотрите в тетрадь, какое слово из записанных букв у вас получилось? Верно!</p>	<p>Три За З</p> <p>Два Ни И</p> <p>Мо М</p> <p>Зимушка</p>	<p>Комплекс 4. Упр. 4. «Шифровальщики»</p>

<p>Посчитаем сколько гласных звуков в слове ЗИМУШКА. А зачем мы посчитали количество гласных?</p> <p>Поставьте ударение. Выделим корень. Что для этого необходимо сделать?</p>	<p>Три</p> <p>Чтобы определить количество слогов в слове. Сколько гласных, столько и слогов.</p> <p>зИмушка Подобрать однокоренные слова зима, зимний, зимовать. Значит корень – зим.</p>	
<p>Физминутка</p>		
<p>Немного отдохнём. Встанем из-за парт. Первый раз вы посмотрите, как я выполняю движения. Второй раз выполним вместе.</p> <p>Мы зимой в снежки играем, мы играем. (имитация лепки снежков)</p> <p>По сугробам мы шагаем, мы шагаем. (шагаем, высоко поднимая колени)</p> <p>И на лыжах мы бежим, мы бежим. (пружинистые движения на месте, широкие взмахи руками, руки согнуты в локтях)</p> <p>На коньках по льду скользим, мы скользим. (плавные пружинистые движения руки согнуты в локтях)</p> <p>И снегурку лепим мы, лепим мы. (соответствующие движения)</p> <p>Гостью-зиму любим мы, любим мы. (развести руки в поклоне и поставить на пояс)</p>	<p>Выполняют по инструкции логопеда</p>	<p>Комплекс 1. Общая моторика: Упр. 1. «Повторялки»</p>
<p><i>Собрать из слогов слова, из слов предложение (половицу: У каждого месяца свои порядки.)</i></p> <p>Использование цветного коврика. Работа в парах. Посмотрите внимательно на «коврик». <u>Что видите?</u> <u>Каким будет задание?</u></p> <p>Составьте слово из слогов желтого цвета. составьте слово из слогов голубого цвета составьте слово из слогов</p>	<p>Видим слоги. Нужно из слогов составить слова. каждого порядки свои</p>	

<p>фиолетового цвета составьте слово из слогов зеленого цвета составьте слово из слогов розового цвета <u>Что будем делать дальше?</u></p> <p>Каким будет первой слово? Второе? ...Последнее? Как понимаете пословицу?</p> <p>Как оформляем предложение на письме?</p> <p>Запись предложения в тетрадь по слогам. Орфографическая работа. Можно ли так перенести слова? Слово свои состоит из двух слогов, но одна буква И не переносится.</p> <p>Что помогло вам выполнить задание?</p>	<p>месяца</p> <p>у</p> <p>Составим из слов предложение. У каждого месяца свои порядки. Каждый месяц имеет свои отличительные черты и характеристики, то есть – свои порядки. Или Каждый месяц имеет свой порядок в году. Все месяца идут друг за другом.</p> <p>Начало предложения – с большой буквы. В конце предложения ставится точка. У каж-до-го ме-ся-ца сво-и по-ряд-ки.</p> <p>Да, кроме слова СВОИ</p> <p>Выделение гласных в слогах и определение количества слогов в слове. Еще при этом помогают хлопки в ладоши на каждый слог слова.</p>	
Рефлексия		
<p>Наше занятие подошло к концу. Вспомним, что мы делали?</p> <p>Как это пригодится и поможет вам в жизни?</p>	<p>Мы делали звуко-буквенный и слоговой анализ слова Мы сможем правильно переносить слова; читать, сливая слоги в слова; определять порядок звука в слове.</p>	
Домашнее задание		
Отгадать загадку и отгаданное слово		

<p>записать по слогам в тетрадь. <i>Кто стоит у нашей ёлки? Ком, ком, ком и две метёлки. Самый нижний ком – большой, Чуть поменьше ком второй, Верхний – самый малый ком, Стареньким накрыт ведром, Рваный шарф ему обновка, Вместо носика – морковка, Вместо глаз – два уголька... Знают все наверняка И ответят в тот же миг – Возле ёлки ... (снеговик)</i></p>		
--	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Конспект индивидуального логопедического занятия

Цель: коррекция недостатков письма. Индивидуально коррегируются имеющиеся у ребёнка нарушения письма (в данном случае отрабатывается навык дифференциации смешиваемых на письме букв и навык аккуратного письма)

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- Уточнить представления о смешиваемых на письме буквах;
- Упражнять в аккуратном прописывании букв, слов, предложений;

- расширять и уточнять активный словарь;

- развивать навык письма и чтения;

- развивать умение выделять заданную букву из ряда букв.

Коррекционно-развивающие:

- развивать фонематическое восприятие;

- развивать общую, мелкую моторику и зрительное восприятие;

- развивать связную речь;

- развивать зрительное внимание, память, логическое мышление.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать самоконтроль и самооценку;

- воспитывать желание активно работать на занятии.

Ход занятия

Действия логопеда	Действия детей	Используемые упражнения
Организационный момент		
Здравствуй, посмотри, всё ли у тебя на парте приготовлено к занятию? Тогда приступим. Прочитать буквы (красные), одновременно поднимая руки (п-правую, л-левую или в-вместе)	Здравствуйте. Да.	Комплекс 5. Упр. 2. «Корректурная проба»

<p style="text-align: center;">А Г И С М Е У Р О Х Ю Н Я</p> <p style="text-align: center;"><i>л и в и л и в л и л и в</i></p> <p>концентрация внимания (корректирующая проба) Найти и вычеркнуть заданную букву, одновременно посчитать и записать их количество в конце строки.</p> <p>А а л п в р н г ц к а р л р а с а щ л ы р п а м с а п л я л м д а _____</p> <p>О о ф н р а с ю д о в о о ю з ю з с ы о ю с ю ы о с э з ч с б _____</p> <p>И и н г н п н т п я ж и и е й в у ш г и щ ц й и ч п и н п ц и _____</p> <p>Н и р п н л т р н п л е и в к у ц н п а н р х з ш л т р г е н ц п ч _____</p> <p>Р р ь б б е з в р ф ч я б р я у х л б в з в р р з в б с в р в р в р б _____</p> <p>К к и н г т у ж к в з х ш е т д л ь ч к ж к ж к к и я р ж х н х ж л у _____</p> <p>В з в у ф ю б в з в е н в з р с б з н к б ю р в ф с з н е в б в б ф _____</p> <p>Г г п г н л х т н г к л т г х ц и п т р г н к л д т п е н г к г к п т _____</p> <p>Ш щ ш е п н е ш ш к и т щ и щ н е к а м х р т г е а к в у щ ц _____</p> <p>Ж х ч к а х ш ж у к р в х з г к ж д к х ф в т и к у х ж ш ж х к _____</p>		
Минутка чистописания		
<p>Достанем прописи. И пропишем слова. Работа в прописи.</p>		<p>Комплекс 6. Упр. 6, 7.</p>
Основной этап		
<p>Упр. «Сломанные буквы». Перед ребёнком элементы букв. Инструкция: Определи, какие буквы «сломались», помоги их «отремонтировать».</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  </div> <p>«Буквы смешались». Инструкция: внимательно посмотри и скажи, какие две буквы соединены на картинке.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> </div>	<p>Выполняет вместе с логопедом</p>	<p>Комплекс 5. Упр. 7.</p> <p>Комплекс 5. Упр. 10.</p>
Зрительная гимнастика		
<p>- Глазки посмотрели направо, налево, вверх, вниз. Нарисовали восьмерку глазками. Закрыли глазки, открыли глазки.</p>		
<p>Упражнение: «Слова рассыпались» (задание на карточке). - С помощью букв собери слова. Запиши слова в тетрадь. Слова: п р а т а т а в р а д о у ч к а</p>	<p>Парта Врата Удочка</p>	

к а н л е д а р ь	Календарь	
Упражнение: «Подпиши рисунок» Сделай подписи к рисункам. (Задание выполняется на карточке)		
Закрепление пройденного материала		
<p>Спиши, вставляя пропущенные буквы. Начинай каждое предложение с большой буквы.</p> <p>Наступил к-нец осени дует знобкий в-терок ёжатся на з-мле л-сточки зотянуло л-дком лужицы занесло сн-жком тр-пинку видно следы мышонка может он лето ищет.</p> <p>Словарная работа с незнакомыми ребёнку словами.</p>	<p>Наступил конец осени. Дует знобкий ветерок. Ёжатся на земле листочки. Зотянуло ледком лужицы, занесло снежком тропинку. Видно следы мышонка. Может он лето ищет.</p>	Комплекс 6. Упр. 11.
Рефлексия		
Какие слова ты сегодня прописывал? О чём ты сегодня писал текст?		
Домашнее задание		
<p>Составь предложения с помощью слов. Предложения: Дети, во, играть, двор. Листья, с, падать, деревьев. Мальчик, сложная, решить, задача. Строители, дом, построить, новый.</p>		