



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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
ОНР III уровня в образовательной сфере

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

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

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
20,85 % авторского текста Работа
рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«10» 12 2020 г. ур. п 4
зав. кафедрой _____
(название кафедры) _____
ФИО _____

А. А. Журилин

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 406/101-3-1
Волкова Ольга Олеговна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы изучения нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня | 6 |
| 1.1. Письмо как форма речи..... | 6 |
| 1.2. Особенности формирования письма младших школьников..... | 11 |
| 1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. | 15 |
| 1.4. Особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня..... | 22 |
| Вывод по 1 главе..... | 26 |
| Глава 2. Экспериментальная работа коррекции письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня | 27 |
| 2.1. Изучения процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием III уровня..... | 27 |
| 2.2. Состояние процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..... | 29 |
| 2.3. Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..... | 33 |
| Вывод по 2 главе..... | |
| Заключение..... | |
| Список использованных источников..... | |
| Приложение..... | |

ВВЕДЕНИЕ

В наши дни актуально сопровождение детей с общим недоразвитием речи, так как они должны освоить программу общего начального образования.

Данный вопрос является актуальным, так как дети с общим недоразвитием речи испытывают сильные затруднения при обучении в школьных учреждениях. Данные трудности максимально влияют на процессы развития письма и чтения, а письмо и чтение являются базой и средством для последующего обучения.

Дети с общим недоразвитием речи не готовы к овладению письменной речью, у них отличаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения.

Образование детей с ОНР регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом специального образования для детей с ОВЗ и реализуется по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ТНР).

Выбор эффективных методов и приемов коррекционной работы будет зависеть от понимания причин и механизмов нарушения письма.

Речевые нарушения влияют на формирование и совершенствование психических функций, становление личности ребенка, подготовки его к обучению в школе и дальнейшему освоению школьной программы, а также социальной адаптации ребенка в целом.

Существующие у них симптомы речевой недостаточности затрудняют изучение школьной программы по русскому языку, поэтому одним из важных направлений логопедической работы является подготовка указанной категории обучающихся к полноценному овладению программными учебными навыками.

С целью преодоления трудностей на письме требуется представление о том, что коррекционная деятельность должна осуществляться с учетом высших психических функций конкретного ребенка, значительных и незначительных звеньев функциональной системы письма.

Одним из факторов нарушения письма может стать замедленное установление межанализаторных связей с недоразвитием мелкой моторики рук ребенка. У младших школьников может наблюдаться снижение познавательных процессов. Кроме нарушения письма у детей нарушается устная речь, лексико-грамматический строй речи.

Дети с ОНР обучаются в образовательных учреждениях.

При ОНР нарушены все компоненты речевой структуры ребенок обладает незначительным словарным запасом, нарушены понимание звучания звуков и артикуляция, с большим трудом осваивается грамматическая норма речи. Однако следует заметить, что у данной категории детей интеллект соответствует норме.

Этой проблемой занимались такие авторы как А. В. Ястребова, Л. Ф. Спинова, Т. П. Бессонова, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др.

Объект исследования – процесс становления письма у младших школьников.

Предмет – особенности методов и приемов логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР III уровня.

Цель исследования – теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по коррекции письма у младших школьников с ОНР III уровня.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую, методическую и лингвистическую литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности навыков письма у младших школьников с ОНР III уровня и проанализировать полученные результаты.

3. Определить методы и приемы логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня.

В выпускной квалификационной работе были исследованы следующие методы: теоритические – изучение лингвистической, методической и психолого-педагогической литературы; эмпирические – наблюдение за детьми, эксперимент; метод качественной и количественной оценки.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 145 г. Челябинска»

Экспериментальная группа: 10 обучающихся 3 класса (9-10 лет) с логопедическим заключением общее недоразвитие речи 3 уровня.

Выпускная квалифицированная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Письмо как форма речи

На сегодняшний день в психологии и нейропсихологии письмо рассматривается как сложный психический процесс, имеющий свое содержание, особенную структуру, который на уровне мозга обеспечивается общей работой ряда зон коры левого полушария. Тот или иной участок мозга внесит свое специфическое в структуру протекания письма, и их совместная деятельность представляет собой единую функциональную систему, лежащую в основе этого процесса [1].

В строении процесса письма отмечают два основных уровня: сенсомоторный (психофизиологический, анализаторный) и психолингвистический (письмо как речевая деятельность).

Сенсомоторный уровень процесса письма содержит несколько этапов. Первый этап связан с анализом звукового комплекса слова. Для того, чтобы правильно записать слово, человек должен разбить его на составные части – фонемы, в этом процессе принимают участие речеслуховой и речедвигательный анализаторы [12].

В психофизиологии А. Р. Лурия [24] отмечал, что в акустически простых словах различие фонем не представляет собой трудоемкого процесса. В акустически трудных словах, включающих безударные гласные, акустически модифицированные в связи со своей позицией согласные и стечение согласных, этот процесс преобразуется в сложную деятельность, включающую отвлечения от побочных акустических признаков звуков и выделение устойчивых звуковых единиц (А. Р. Лурия [2000]).

Нужно отметить, что для анализа звуковой структуры слова важен достаточно сформированный фонематический слух. Многие исследования свидетельствуют о огромной роли проговаривания в процессе письма.

Артикуляция особенно важна на начальных этапах овладения навыком письма, так как помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Нарушение артикуляции приводит к тому, что выделение нужных фонем, составляющие основное условие письма, значительно затрудняется (А. Р. Лурия [2000]).

Л. С. Выготский указывает, что письмо реализуется на разных уровнях (психолингвистический подход). Операционная сторона реализации плана (программы) складывается из нескольких звеньев.

Это процесс звуко различия, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинеситетической и кинетической основы на уровне фразы. Это звено исполняет анализ более крупных единиц речи – количество слов во фразе и восприятие общего звукового абриса фразы [5].

Последующим звеном считается объем акустического восприятия и слухоречевая память обеспечивают восприятие конкретного объема информации и удержание ее в оперативной памяти.

Актуализация образов представлений графемы осуществляется на основе поступающей фонетической информации и ее перешифровки в соответствующие буквы [6].

Впоследствии этого происходит актуализация моторного образа буквы и ее перешифровка в соответствующие букве серию тонких движений руки.

Заключительная часть психолингвистического уровня – написание букв, слов и фраз.

О. А. Токарева отмечает, что акт письма осуществляется работой ряда физиологических компонентов, участвующих в организации этого процесса.

В процессе письма принимают участие разные анализаторы: слуховой (акустический, речеслуховой), зрительный (оптический), двигательный и речедвигательный. Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной фонемы и прочной ее связи с буквой (графемой).

Акустический анализатор непосредственно связан с двигательным и речедвигательным (кинестетическим) анализатором. Значимость двигательного анализатора в различных произвольных актах имеет исключительно важное значение. Однако письмо не представляется узко моторным актом, связанным только с движением руки [34].

Виноградова Н. С. полагает, что письмо – специфическое выражение устной речи. В процессе письма звуковой состав записываемого слова нуждается в уточнении. Это уточнение осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова. [4].

Как в свое время указывал Выготский Л. С., письменной речи не уделяется должного внимания. К сожалению, и в данный момент времени в силу ряда объективных факторов трудность становления письменной речи остается актуальной. А овладение письменной речью – это не только механическая выучка, это долгий и сложный процесс обучения письму.

Л. С. Выготский пишет, что познание письменной речи проходит посредством устной речи. Ребенок должен обладать способностью высказывать свои мысли, рассказывать. В этом возрасте ребенок начинает искать причину, размышлять. В данном возрасте можно рекомендовать рассказы, сказки с заданием продолжить их или готовые тексты. Вначале необходимо рекомендовать детям устно сочинить продолжение рассказов, а когда они овладеют навыками сочинения, дорассказывания, можно будет

приступить к письменным заданиям [5].

Существуют различные виды письма: списывание, диктант, изложение, сочинение.

Корнев А. Н. представляет письменную речь в виде последовательности операций.

Диктант – фиксация фразы, фиксация слов, фонематический анализ, выявление орфограммы, постановка и решение орфографической проблемы (морфологический анализ, припоминание правила, принятие графемного решения), реализация графомоторной программы, проверочное чтение.

Списывание – сканирование графического образа слова (орфографическая форма чтения) или самодиктант, удержание зрительного графического образа слова в кратковременной памяти, трансформация графемной модели в кинемную (в само написание), моторная реализация, проверочное чтение, то есть сопоставление с образом.

Творческая работа (сочинение и изложение) – замысел, внутреннее порождение выражения в условиях ограничений и стандартов стилистики письменной речи, лексическое чтение, отработка трудных лексем и их замена, фонематический анализ и дальше по схеме диктанта [15].

Егоров Т. Г. отмечает, что письмо содержит ряд специальных операций:

Анализ звукового состава слова, подлежащего записи.

Первое условие письма – установление последовательности звуков в слове.

Второе – уточнение звуков, то есть превращение слышимых в дачный момент звуковых вариантов в точные обобщенные речевые звуки – фонемы. Вначале оба эти процесса проходят полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции.

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

«Перешифровка» – зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы) [7].

Письмо обладает специальными свойственными только ему свойствами.

– Графическая оформленность. Сведения могут быть представлены с помощью знаков конкретной графической системы, то есть получает материальное воплощение. При этом графические знаки возможно объединять, употреблять их для выделения частей текста;

– Необходимость обучения. Чтобы сформировать письменные тексты нужно обладать способностью читать и писать, получить необходимые моторные навыки;

– Обзорность. Письменный текст можно исследовать, возвращаться к нему снова и снова, ссылаться на него;

– Хранимость. Информация, будучи графически зафиксированной, может сохраняться длительное время. Это свойство обеспечивает накопление знаний и возможность передачи их во времени и пространстве, то есть появляются условия для опосредованного общения;

– Воспроизводимость. Письменный текст можно пересказать, переписать, размножить [7].

Таким образом, письмо является сложным и произвольным психическим процессом, которое обеспечивается участием всех анализаторов. Письменная речь создается с помощью графических знаков на бумаге. Письмо неразрывно связано с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

1.2. Особенности формирования письма у младших школьников

Навык письма обслуживает учебную деятельность, следовательно, обучение детей письму одна из первоочередных задач наряду с формированием навыка чтения и счета, которые стоят перед начальной школой. Цель начальной школы заключается не только в том, чтобы обучить детей писать, то есть усвоить графическую систему языка и уметь переводить звуки в буквы, а овладеть способностью писать красиво и быстро

А. Н. Леонтьев писал, что у ребенка совершающего игровую деятельность, мотив состоит не в том, чтобы осуществить какой-либо результат, а в содержании самого действия.

Обучение элементарному письму (обучение грамоте), и развитие этого умения должно строиться так, чтобы деятельность школьников была вызвана мотивами и потребностями, близкими и понятными детям [21].

Поэтому весьма важно, чтобы школьник с первых дней в I классе почувствовал естественность овладения грамотой, проникся полной уверенностью в успехе.

К. Д. Ушинский писал о детях, которые месяцами молчат на уроках, сейчас таких детей нет. Но почти всем детям все-таки приходится преодолевать определенный «психологический барьер» на пути к навыку чтения: чтение и письмо представляется им чем то очень трудным. На уроках обучения грамоте должна царить оптимистическая, бодрая атмосфера, исключая подавление, унижение тех, кто еще не читает. Не случайно в течение первого года обучения запрещено ставить обучающимся оценки [36].

М. Р. Львов своей работе «Правописание в начальных классах» говорит о том, что отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок.

Эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их

применять, школьник не видит орфограмм в процессе письма [23].

Если проанализировать работы известных методистов П. С. Жедек «Методика обучения орфографии» [9], М. Р. Львова «Правописание в начальных классах» [23] и ряд статей из журнала «Начальная школа», можно прийти к некоторым выводам:

– Развитие навыков грамотного письма необходимо осуществлять в букварный период на основе разъяснения не соответствия произношения и написания;

– Внедрение понятия «опасное место» осуществляется для предотвращения возникновения ошибок у детей;

– Внедрение орфографических правил производится с использованием упражнений, а также памяток для работы над ошибками;

– Совершенствовать фонематический слуха;

– Обучать правильному списыванию текста;

– Прививать заинтересованность к чтению;

– Комбинировать уроки русского языка и чтения;

– Расширять лексический запас детей.

Ребенку в первый год обучения, сложно осмыслить написание слов, так как он только освоил письмо. Следует сразу обратить внимание на написание тех слов, которые расходятся с произношением.

Процесс овладения навыком письма имеет сложную психофизиологическую структуру и включает слуховой анализ, артикуляцию, развитие и сохранение зрительно-двигательного образа любого графического элемента (буквы), а также сложные механизмы координации и регуляции движений. При этом дети должны изучить понятие о буквах – графических знаках, с помощью которых звучащая речь фиксируется на бумаге, изучить разное начертание одной и той же буквы в разных вариантах (печатных, письменных, больших и маленьких).

Дети должны правильно различать звуки речи, безошибочно

узнавать их, правильно записывать, соотносить их с буквами. Параллельно идет развитие и орфографического навыка [38].

Навык – это действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Формирование навыка разделяют на три основных этапа:

I этап аналитический – выделение и овладение отдельными элементами действия, понимание содержания.

II этап условно назван синтетическим – объединение отдельных элементов в целостное действие.

III этап автоматизация – фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Отличительными чертами автоматизации навыка является быстрота, плавность, легкость выполнения. Без упражнений навык выработать нельзя, но упражнение лишь целесообразно на третьем этапе формирования навыка, а первые два этапа – это осознанная деятельность [11].

Аналитико – синтетический метод обучения письму был создан в 60-е годы прошлого столетия К. Д. Ушинским. Данный метод в наибольшей степени полно и последовательно отображает фонетический и фонематический характер русского письма.

Направленный на формирование фонематического слуха, формирование мыслительных операций анализа и синтеза, этот метод целенаправленно готовит детей к овладению навыками письма, способствует развитию мышления и речи [41].

Главные положения аналитико-синтетического метода:

- Единицей обучения является звук, обозначаемый буквой;
- На протяжении всей работы сочетаются приемы анализа и синтеза

(разделение предложений на слова, слова на слоги, слоги на звуки, а затем в обратном порядке);

– Последовательность изучения звуков и букв определяется частотностью их употребления в речи в качестве единицы письма, берется слог как отражение слогового принципа русской графики.

Формирование слогового анализа и синтеза

Для овладения навыков письма наибольшее значение имеет сформированность слогового анализа и синтеза. При овладении письмом важность слогового анализа определена, прежде всего, тем, что на начальных этапах ребенок учится сливать звуки в слоги, синтезировать слоги в слово и на основе этого объединять узнавать слова. Кроме того, слоговой анализ помогает более действенно овладеть звуковым анализом слова.

Также для формирования навыков письма особая роль относится к фонематическому анализу и синтезу.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это узнавание звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста самопроизвольно. Более сложной формой является выделение первого и последнего звука из слова, обозначение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В. К. Орфинская).

Дети должны определять последовательность количества и место звуков по отношению к другим звукам.

I. Узнавать звук на фоне слова.

II. Выделять первый и последний звук из слова.

III. Совершенствовать сложные формы фонетического анализа (определять количество, последовательность и место звука в слове) [32].

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается связь и взаимная обусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыками, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития [25].

Формирование письма опирается на умения детей, процесс письма характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Письмо осуществляется автоматизировано и протекает под тройным контролем: кинестетическим, фонематическим и зрительным [17].

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Теоритическое обоснование общего недоразвития речи определено в следствии исследований разных патологий у дошкольников, а также детей школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) в 50–60–х годах XX в. Отклонения в формировании речи начали рассматривать как нарушения, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Впервые термин «общее недоразвитие речи» был введен Р. Е.

Левиной в 50–60-х годах XX века [27].

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, непосредственно звуковой системы (фонетики) и мысловой стороны (лексики и грамматики).

По определению Л. С. Волковой [3], общее недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте.

Правильное представление структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении [18].

Среди причин общего недоразвития речи Е. М. Мастюкова называет инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовые травмы, асфиксию и другие причины, приводящие к повреждению или недоразвитию мозга.

Е. М. Мастюкова придает особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности).

Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. определяют, что: «наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Наряду с общей соматической ослабленностью детей с ОНР присуще и

некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции» [35].

Е. М. Мастюкова в своих исследованиях указывает, что у множества детей с речевыми нарушениями при сохранном интеллекте, имеют место выраженные трудности в обучении, своеобразное, дисгармоничное отставание психического развития.

Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская указывают на трудности, имеющиеся у таких детей, сказываются на всех формах общения и межличностного взаимодействия. Этому способствует сопутствующие речевым дефектам невротические проявления. У многих детей наблюдается повышенный уровень тревожности, зависимость от чужого мнения. У детей могут наблюдаться и агрессивные реакции, одни гипервозбудимы, характерно эмоциональное и двигательное беспокойство. Другие – заторможены, вялы [2].

Дети отстают в развитии словесно–логического мышления, с трудом овладевают мысленными операциями. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем мире, трудности установления причинно-следственных связей. У детей отмечаются недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределили. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [13].

Так, Е. М. Мастюкова указывает, что у детей с общим недоразвитием речи, недостаточно сформирована связная речь: ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих звуков, с

различными значениями, делает речь детей бедной и стереотипной, прослеживаются нарушения фонетики, лексики и грамматики.

По мнению Р. Е. Левиной, все особенности речевого высказывания отражаются в связной речи детей, которая характеризуется отсутствием чёткости, последовательности, отрывочностью, акцентом на внешние поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные отношения, трудности в умении планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания, затрудняет установление логических взаимосвязей [20].

Волкова Л. С. отмечает, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы [3].

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [22].

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания попространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекачивание мяча с руки на руку, передаче его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку [26].

Дети младшего школьного возраста с ОНР отличаются высокой нервно-психической утомляемостью и неустойчивостью, они легко отвлекаются от содержания учебного материала, сложно усваивают его в связи с проблемами развития внимания, памяти, мышления. Им сложно ориентироваться в трехмерном пространстве и на листе бумаги. Их моторика развита слабо, рука при письме и рисовании быстро устает. Мелкая моторика рук характеризуется неточностью и нескоординированностью движений. Особенности сложности испытывают дети с ОНР при развитии графомоторных навыков [40].

Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко.

При этом характерным является ряд моментов: недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы, замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции; нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях – взаимно заменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х (ямак вместо гамак, коненот вместо котенок) – при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое р и др.).

У некоторых детей наблюдается нечеткое произношение звука ы (среднее между ы-и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к-г-х-т-д-дь-йот, которые у дошкольников, с нормальным развитием речи формируются достаточно рано [28].

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляются в основном, в несформированности процессов

дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки.

Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, упражнения пальцевой гимнастики. Большинство детей с ОНР справляются с заданиями, направленными на выполнение одновременно организованных движений, но у многих детей наблюдается разновременное выполнение движений [16].

Механизм несформированности речевой деятельности при ОНР тесно связан с первичным речевым дефектом. Этиологическим субстратом может служить органическое поражение речевых центров или черепно-мозговых нервов, патология периферических органов речи, функциональная незрелость ЦНС. Вместе с тем, у детей с третьим уровнем ОНР различного генеза наблюдаются общие типичные признаки, указывающие на системный характер нарушения речевой деятельности: элементы ЛГ недоразвития, ошибки звукопроизношения, искажение слоговой структуры сложных по звуконаполняемости слов, трудности звукового анализа и синтеза. Следует подчеркнуть, что при общем недоразвитии речи все эти недостатки возникают на фоне сохранного биологического слуха и интеллекта [30].

Возникновение общего недоразвития речи III уровня может быть связано с различными причинами, которые имеют либо биологические, либо социальное происхождение. Время воздействия биологических факторов может происходить в любой период жизни малыша – от внутриутробного периода до поступления на обучение в школу. Социальные причины, как правило, влияют на формирование речевых навыков в первые годы жизни.

К биологическим факторам относят большое количество состояний, сопровождающихся повреждением головного мозга, приводящих к

изменению речевой артикуляции и восприятия речи на слух. К ним относятся родовые травмы, перинатальная энцефалопатия, черепно-мозговые травмы, нарушенное течение беременности в результате токсикоза или вредных привычек. При обследовании у логопеда, дошкольнику могут быть выставлены различные клинические диагнозы: дизартрия, афазия, заикание и др. [29].

ОНР III уровня формируется и при неблагоприятном окружении ребенка в семье. Частые стрессовые ситуации, низкий уровень социальных контактов с родителями и другими детьми, низкий уровень внимания воспитателей в детском саду, а также неграмотность речи окружающих, приводят к речевым дефектам и замедляют психическое развитие. Подобная ситуация может возникнуть при многоязычном окружении и при дефиците общения дома, например, если оба родителя глухонемые. В каждом случае общего недоразвития речи причины носят индивидуальный характер. Следует отметить, что исправить речевые дефекты можно только при нормализации окружения ребенка и на активных логопедических занятиях.

Таким образом, ОНР представляет собой сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой семье сторонам речи. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности.

1.4. Особенности письма младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Исследование проблем связанных с освоением письменной речи, с которыми часто сталкиваются младшие школьники с общим недоразвитием речи, демонстрирует, что нарушение данных процессов у детей появляются в результате недоразвития разных компонентов речи: фонетика, фонематика, лексика, грамматика, связная речь.

Для данной категории детей необходимо регулярное и последовательное их сопровождение в процессе формирования всех сторон устной речи и специальной подготовки к овладению письменной речи, которое включает в себя формирование навыков звукового анализа, и развитие графомоторных функций, ритмической стороны чтения и письма [37].

Многие исследователи (А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др.) полагали, что причиной нарушения письменной речи является недостаточность зрительного восприятия и памяти, поэтому механизм нарушения письменной речи основывается на сложностях соотнесения зрительных образов слов и некоторых букв. Постепенно понимание природы нарушения письма стало несколько иным.

Одним из первых кто в начале 20-х годов, стал связывать дисграфию с нарушением устной речи, с общим характером речевого расстройства был Н. К. Монаков.

Сложности формирования письма, его отклонение оказываются причиной не успеваемости 10–20% школьников с соответствующем норме интеллектом, полноценным зрением и слухом, являются преградой для обучения и негативно воздействуют на развитие полноценной личности ребенка [40]. Такие сложности возникают у каждого 5-го школьника подтверждает и О. А. Величкова, однако школьник может знать правила грамматики и орфографии [26].

На основе проведенных наблюдений С. С. Мнухин сделал

следующее заключение, что нарушение письма нельзя назвать самостоятельным расстройством, так как они идут вместе с целым рядом других нарушений и возникает на единой психопатологической основе, что и нарушение письма.

Единая патопсихологическая основа нарушений в данном случае – это функции словообразования.

А. Н. Корнев в своих работах указывает, что проблемы обучения письму у младших школьников возникают как результат биологической несформированности структур головного мозга, которые отвечают за письменную речь, функциональной недостаточности, которая возникает на данной основе, средовых условий, которые предъявляют высокие требования к отстающим в развитии или психически не зрелым функциям. [16].

Р. Е. Левина (1961) указывает на то, что в соответствии с патологией речи и характером речевых нарушений, у детей могут различить разные степени нарушений: от полной неспособности к усвоению грамоты до частичной несформированности письменной речи [19].

Также на этом акцентирует свое внимание Л.Ф. Спирина (1959, 1965), отмечая, что у некоторых школьников навык письменной речи находится на первоначальном уровне усвоения. Слова, которые дети записывают под диктовку, совсем похожи на те, что были продиктованы. Однако дети правильно могут списать предъявленный им текст. Из этого можно сделать вывод, что у детей не затруднений при усвоении зрительно–пространственного расположения букв в слове. По данным Л. Ф. Спириной, некоторые дети, записывая слова или фразы, могут допустить большое количество ошибок, что делает их письмо плохо различимым. У третьих отмечаются лишь единичные специфические ошибки [33].

Л. Ф. Спирина отмечает, к ошибкам, отражающих фонетическое и

фонематическое недоразвитие речи, авторы относят замены букв.

Смешиваются и заменяются буквы по группам: свистящих и шипящих, звонких и глухих, сонорных, мягких и твердых согласных. Легко уловимы, оказываются различия между звуками при нормальном развитии речи. Нарушение речевого развития школьника могут привести к большим трудностям в различии звуков.

Самый распространенный вид ошибок у детей с общим недоразвитием речи на письме являются неправильное употребление падежных окончаний.

Ошибки случаются не только в сложных и особых случаях склонений имени существительного, но и в простых падежных формах («он лечил зубу»).

И. К. Колповская и Л. Ф. Спирова (1968), отмечали, что причины подобных ошибок следует искать и в особенностях речевого развития детей.

Известно, что грамматическая тема «Склонение имен существительных» в образовательной школе изучается в 3-м классе, однако до изучения правил склонения имен существительных ребенок с нормальным речевым развитием справляется с изменением слов по падежам, исключением могут стать особые случаи склонения, трудные случаи правописания (правописание безударных окончаний) [14].

Согласно сведениям И. К. Колповской и Л. Ф. Спировой, лексическое недоразвитие выражается не только в использовании служебных частей речи, но и в употреблении других частей речи. В письменной речи школьников с общим недоразвитием речи употребляются имена существительные и глаголы, реже употребляются прилагательные, местоимения, наречия. Слова, которые отсутствуют в словаре ребенка, обычно заменяются другими, например, «мальчик строит (плетет) корзинку» [14].

А. В. Ястребова отмечает, что дети–дисграфики специфически применяют сложные синтаксические конструкции. Обучающиеся только начинают овладевать конструированием сложноподчиненных предложений, поэтому они совершают ряд ошибок при их построении.

Скудный словарный запас, несформированность значений отдельных слов вызывают крайнюю бедность описательных средств в письме школьников с нарушениями речи, а в некоторых случаях и отсутствие необходимого по контексту слова, что приводит к явному пропуску членов предложения пропускаются как главные, так и второстепенные члены предложения [42]

А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова (1996) отмечают, что наиболее сложных вариантах нарушения письма отмечаются ошибки, в виде слияния нескольких слов в одно («на заводе загудга удо» - на заводе загудел гудок), а также раздельное написание («в осле са» - возле леса ; «с ве ты» - цве ты, «за парке » - зоопарке и т. д.). Данные ошибки указывают на недостаточно расчлененное восприятие речи детьми.

Проблема патологии письма у школьников является одной из наиболее важных для школьного обучения, так как письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний школьниками [3].

Таким образом, младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня, могут освоить элементарные навыки чтения и письма, но при этом допускают очень большое количество ошибок, которые связаны с нарушениями в формировании фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Трудности освоения письма проявляются в специфических ошибках и характеризуются как проявление нарушений

Выводы по первой главе

Таким образом, письмо является трудоемким процессом,

осуществление которого доступно при совместной работе ряда мозговых зон каждая из которых выполняет свою функцию или иное условие формирования и протекания данного речевого действия, в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

Письмом ребенок овладеет целенаправленно, в ходе специального обучения, в школьном возрасте он должен научиться переводить услышанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот переводить зрительный образ в артикуляционный и слуховой (чтение).

Успешность сформированности навыков письма будет зависеть от предпосылок, которыми ребенок овладеет (функциональная состоятельность систем головного мозга, психологическая готовность, лингвистическая готовность, языковые способности).

Причинами трудностей усвоения письма могут являться недоразвитие фонематического восприятия, смешение схожих по артикуляции звуков, трудности овладения зрительным образом буквы, смешение букв по кинетическому сходству (заменяются буквы, имеющие одинаковый первый элемент написания).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Методика изучения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Нами было проведено изучение письма – как знаковой системы фиксации речи, что позволяет определить как ребенок усвоил данный вид деятельности.

С целью изучения письма нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого является изучение особенностей письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В обследовании принимали участие 10 обучающихся 3 класса (9-10 лет) с логопедическим заключением об общем недоразвитии речи III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось по методике Ольги Борисовны Иншаковой [10].

Методика включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью.

Обследование проводилось по следующим направлениям:

1. Навыки написания диктанта;
2. Навыки списывания с печатного текста;
3. Навыки списывания с рукописного текста.

Обследование проводилось в утренние часы, чтобы минимизировать возникновение утомления. Серии заданий были предложены фронтально. Описание методов и приемов дидактических материалов представлены в Приложении А.

Анализ письменных работ 3 класса проводился согласно определенным параметрам: число предложений написанных с новой строки; заголовок работы написан не в центре строки, первое слово текста написано на одной строке с его названием.

Анализируя выполненные работы обучающихся, выделены следующие группы ошибок:

1) замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков;

2) ошибки в написании оптически похожих букв;

3) моторные ошибки: ошибки кинетического запуска, не дописывание элементов букв, написание лишних элементов букв, персеверации букв, слогов;

4) зрительно–моторные ошибки: смешение букв по кинестетическому сходству, неточная передача графического образа буквы, невнятное начертание букв;

5) зрительно-пространственные ошибки: зеркальное написание букв, неточное оформление рабочей строки;

6) ошибки звукового анализа и синтеза на уровне буквы, слога .

Критерии оценки

1 балл – допущенная и не исправленная ошибка;

0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ошибка .

Количество баллов, начисленных за ошибки, дает возможность оценить уровень нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося степень сформированности контроля за процессом письма (путем отнимания от общего количества ошибок тех, которые ученик самостоятельно исправил).

Таким образом, данная методика дает возможность не только изучить состояние письма у детей, но и определить причины нарушений, что позволит эффективно выстроить коррекционную работу с младшими

школьниками с ОНР III уровня.

2.2. Состояние письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Мы изучили особенности письма у младших школьников с ОНР III по следующим направлениям: были проведены: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста далее мы проанализировали письменные работы детей.

Результаты обследования третьеклассников представлены в таблицах 1–3.

Анализ результатов изучения письма при написании диктанта представлен в таблице 1.

Таблица 1–Результаты диагностики письма у младших школьников с ОНР III уровня при написании диктанта

| Имя ученика | Замены и смешения букв, обусловленные а кустико-артикуляционным сходством звуков | Моторные ошибки | Зрительно-моторные ошибки | Зрительно-пространственные ошибки | Ошибки звукового анализ и синтеза |
|-------------|--|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Вика | 7 | - | 2 | - | 1 |
| Марьям | 2 | 2 | 1 | 4 | - |
| Андрей К. | 2 | - | - | - | 12 |
| Миша | 9 | 1 | - | - | 4 |
| Дима | 8 | - | - | - | 4 |
| Алиса | - | - | - | - | 9 |
| Егор | - | 7 | - | 5 | 7 |
| Вика | 5 | 3 | - | - | 1 |
| Андрей Х. | - | - | - | 3 | 6 |
| Света | 6 | 3 | - | - | - |

Данная таблица демонстрирует, что у 8 детей были ошибки связанные с неточностями звукового анализа и синтеза (пропуск букв, например, воды – вды, шарик – шаик, перестановка букв, например, стебельке – сбетельке, вставка букв, например, расцвели – расцевели).

Замена и смешение букв, обусловленных акустико–

артикуляционным сходством звуков наблюдается у 7 детей. (смешение звуков, например, круглый – круклый).

Моторные ошибки были зафиксированы у 4 детей из группы (ошибки двигательного запуска например, большой –дольшой, написание лишних элементов, например, стебелёк – стёбелек).

Проблемы зрительно – пространственного характера наблюдается у 3 детей (зеркальность букв, например, зелёным – еелёным).

Зрительно-моторных ошибок зафиксировано всего у 2 детей (смешивание сходных букв, например, он – оч).

В процессе наблюдения мы увидели, что дети при написании диктанта были не внимательны, отвлекались, часто переспрашивали – это могло привести к ряду ошибок, допущенных детьми.

Таблица 2 – Результаты диагностики на рушения письма у младших школьников с ОНР III уровня при списывании с печатного текста

| Имя ученика | Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков | Моторные ошибки | Зрительно-моторные ошибки | Зрительно-пространственные ошибки | Ошибки звукового анализа и синтеза |
|-------------|---|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Вика | 4 | - | - | - | - |
| Марьям | 2 | - | - | 4 | 4 |
| Андрей К. | - | - | - | - | 7 |
| Миша | 7 | - | - | 3 | 3 |
| Дима | 6 | 3 | 1 | - | 1 |
| Алис | - | - | - | - | 12 |
| Егор | - | - | 2 | 2 | 10 |
| Вика | 2 | 1 | - | - | - |
| Андрей Х. | - | - | 2 | - | 4 |
| Света | 9 | - | 1 | 3 | - |

При списывании с печатного текста в целом соотношение ошибок было похоже на то, что наблюдалось в диктанте.

Ошибки связанные с неточностями звукового анализа и синтеза и с заменами и смешениями букв, обусловленных акустико-артикуляционным

сходством звуков отмечаются у 7 детей (пропуск букв, например, лугах – лгах, ковёр – квёр, перестановка букв, например, дерева – девера, вставка букв, например, грянули – горянули).

Моторных ошибок было зафиксировано здесь всего у 2 детей (не дописывание элементов, например тишина – тииина).

Проблемы зрительно-пространственного характера сохранились также у 4 детей (зеркальность букв).

Зрительно-моторные ошибки остались на прежнем уровне у 4 детей (смешивание сходных букв), что обусловлено самим характером задания, предполагающего скоординированность зрительного восприятия и движений руки.

Таблица 3 – Результаты диагностики на рушени письма у младших школьников с ОНР III уровня при списывании с рукописного текста

| Имя ученика | Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков | Моторные ошибки | Зрительно-моторные ошибки | Зрительно-пространственные ошибки | Ошибки звукового анализа и синтеза |
|-------------|---|-----------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Вика | 8 | 2 | - | - | - |
| Марьям | - | 2 | - | 5 | 3 |
| Андрей К. | - | 2 | - | - | 11 |
| Миша | 9 | 1 | - | 1 | - |
| Дима | 9 | - | - | - | 3 |
| Алиса | 1 | - | - | 4 | 7 |
| Егор | - | - | - | 8 | - |
| Вика | 3 | - | - | 1 | 3 |
| Андрей Х. | 10 | - | 4 | - | 6 |
| Света | 11 | - | - | - | - |

При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков у 7 детей.

Ошибки звукового анализа и синтеза были у 6 детей.

Проблемы зрительно-пространственного характера усугубились у 5 детей.

Моторные ошибки были выявлены 4 детей.

Зрительно-моторные ошибки у 1 ребенка .

Далее мы представляем обобщенные результаты изучения письма детей с общим недоразвитием речи III уровня.

В таблице 4 представлены результаты написания диктанта (№1), списывания с печатного текста (№2), списывания с рукописного текста (№3).

Таблица 4 – Результаты диагностики письма

| Имя ученика | Замены и смещения букв, обусловленные акустико – артикуляционным сходством звуков | | | Моторные ошибки | | | Зрительно-моторные ошибки | | | Зрительно-пространственные ошибки | | | Ошибки звукового анализ и синтеза | | |
|-------------|---|----|----|-----------------|----|----|---------------------------|----|----|-----------------------------------|----|----|-----------------------------------|----|----|
| | №1 | №2 | №3 | №1 | №2 | №3 | №1 | №2 | №3 | №1 | №2 | №3 | №1 | №2 | №3 |
| Вика | 7 | 4 | 8 | - | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Марьям | 2 | 2 | - | 2 | - | 2 | 1 | - | - | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Андрей К. | 2 | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | 7 | 11 |
| Миша | 9 | 7 | 9 | 1 | - | 1 | - | - | - | - | 3 | 1 | - | 3 | - |
| Дима | 8 | 6 | 9 | - | 3 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 | 3 |
| Алиса | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 4 | - | 12 | 7 |
| Егор | - | - | - | 7 | - | - | - | 2 | - | 5 | 2 | 8 | 5 | 10 | - |
| Вика | 5 | 2 | 3 | 3 | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 3 |
| Андрей Х. | - | - | 10 | - | - | - | - | 2 | 4 | 3 | - | - | 3 | 4 | 6 |
| Света | 6 | 9 | 11 | 3 | - | - | - | 1 | - | - | 3 | - | - | - | - |

Таким образом, у детей наибольшее количество ошибок отмечались в категории замены и смещения букв, обусловленные акустико – артикуляционным сходством звуков, это могло быть обусловлено тем, что у обучающегося не до конца упорядочилась связь между значением и зрительным образом буквы, либо нечеткого различия звуков. Ошибки звукового анализ и синтеза и моторные ошибки могли быть обусловлены невнимательностью.

2.3. Коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В законе "Об образовании в РФ", говорится о том, что на сегодняшний день не обязательно учиться в специальных организациях, наоборот, получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни дети смогут в обычной школе.

В образовательной организации необходимо специальное логопедическое сопровождение детей с ОНР в процессе образования, ведь образование не сводится только к обученности школьников, а связывается и с социальным благополучием и защищенностью. Обучение данных детей проводится по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования, поэтому данное сопровождение должно быть организовано совместно с другими педагогами участвующими в образовательном процессе.

Учитель – логопед организует коррекционную работу как на специальных логопедических занятиях, так и на общеобразовательных занятиях. Для этого учитель-логопед организует совместную деятельность, консультируя учителя начальных классов по вопросам обучения данного контингента детей, по вопросам выявления и дифференциации трудностей овладения письменной речью, организации разнообразных видов работы помощи обучающимся с учетом их отставания в развитии социальных и познавательных способностей.

Содержание образования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня устанавливается адаптированной основной общеобразовательной программой начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

В адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования одной из целей является формирование устной и письменной речи у младших школьников.

Для достижения основных целей в адаптированной программе определили следующие направления коррекционной работы: комплексная работа по преодолению недостаточности устной и письменной речи учащихся; создание условий для реализации личностно–ориентированного учебного процесса, формирование устойчивой мотивации к разнообразной интеллектуальной деятельности; формирование личности ребенка на основе универсальных учебных действий; формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Данный контингент детей обучается по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ОНР III уровня обучаются по АООП НОО вариант 5.1.

Программа разрабатывается с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей; гарантируют коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц и учитывать требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования по уровням образования и (или) федеральных государственных образовательных стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нами были определены методы и приемы логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня.

Данные методы и приемы были систематизированы по следующим направлениям работы:

1. Коррекция нарушений устной речи.
2. Коррекция моторной сферы.
3. Коррекция специфических ошибок письма.

Методы и приемы коррекции нарушений устной речи использовались

традиционные:

– наглядные – показ какого-либо предмета или действия ребенку, для расширения знаний и развитию способности к обобщению;

– словесные – одновременное произнесение звука с ребенком, повторение, объяснение, словесный образец, оценка речевой активности ребенка;

– игровые – реализуется в использовании различных персонажей, сказочных сюжетов, слов-перевертышей, намеренных ошибок, детям очень нравится исправлять «ошибки» [см.приложение Б].

Методы и приемы коррекции моторной сферы речи использовались:

– традиционные: самомассаж кистей и пальцев рук (поглаживание, разминание); пальчиковые игры с речевым сопровождением; графические упражнения (штриховка, дорисовка картины , графический диктант, соединение по точкам, продолжение ряда); предметная деятельность (бумага, пластилин); кукольные театры.

– нетрадиционные: самомассаж кистей и пальцев рук шишками, карандашами; квиллинг [см.приложение В].

Методы и приемы специфических ошибок письма:

– для коррекции графомоторных навыков использовались упражнения на развитие зрительно-пространственной координации при копировании контуров предметов, упражнения на развитие направленных движений руки.

– для коррекции лексико-грамматических ошибок использовались чтение и пересказ, беседа, театрализация, комментированное рисование.

– для предупреждения и исправления орфографических ошибок использовали анализ письменных работ, повторение теоритического материала, упражнения в закреплении данных орфограмм, взаимопроверка работ учащихся, подбор аналогичных приемов с данной орфограммой [

см.приложение Г].

Необходимо подчеркнуть, что использование данных методов и приемов нарушений письменной речи у младших школьников в процессе коррекционной работы должно осуществляться в системе логопедических и образовательных занятиях, которое в свою очередь позволит более эффективно оказывать помощь детям с ОНР.

Выводы по второй главе

Целью эксперимента было исследовать особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня.

Для реализации поставленной цели использовалась методика диагностики нарушений письма О. Б. Иншаковой, которая включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью. Процедура диагностики включала 3 серии заданий: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

Наибольшее число ошибок детей в диктанте было связано с неточностями звукового анализа и синтеза, кроме того значительное количество ошибок относилось к заменам и смешиваниям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков, а также моторных ошибок. При списывании печатного текста зрительно-моторных ошибок стало чуть больше, что обусловлено самим характером задания, предполагающего скоординированность зрительного восприятия и движений руки. При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замен и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков, ошибки звукового анализа и синтеза были также частыми. Проблемы зрительно-пространственного характера усугубились.

Наибольшее число ошибок оказалось связано со смешиванием на письме звонких и глухих согласных, в том числе их мягкие пары: звонкий согласный заменялся на глухой согласный и наоборот. На втором месте по общераспространенности оказалось смешивание твердых и мягких согласных, которое находит свое отражение в смешениях гласных букв между собой, также в данную группу внесены замены гласных на мягкий или твердый знак или йотированный знак. Довольно частыми были замены и смешения между шипящими и свистящими, а также смешивания соноров.

Анализируя проведенную работу, можно сделать вывод об эффективности применяемых методов и приемов в логопедической работе. В результате они способствуют пробуждению интереса к занятиям, умению понимать словесные конструкции, развитию темпо–ритмической, грамматической и слоговой структуры речи, внимания, памяти, усидчивости, обогащению активного словарного запаса, формированию связной речи, помогают сделать речь яркой и эмоциональной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования установлено, что процесс письма представляет собой сложный комплекс совместной деятельности разных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. При неполном и поврежденном формировании устной речи овладение хорошим письмом выступает сложным и трудным процессом. Для полноценного усвоения письменной речи необходимы нормативное владение ребенком устной речью, и сформированность базовых операций языкового анализа и синтеза.

Процесс формирования грамотного письма у детей в настоящее время является одной из самых распространенных проблем, которой необходимо уделять достаточное внимание педагогам, родителям, психологам и логопедам. Тенденция роста детей с нарушениями речи в последнее время говорит о росте актуальности данной проблемы.

В условиях современного общества мало внимания уделяется вопросам коррекционной работы с детьми, а как показывает практика, существует большая необходимость в проведении такой работы. Поэтому для нас было интересно изучение проблемы формирования процесса письма и разработка методик работы с учащимися по данной теме.

У детей с ОНР III уровня нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой (фонетики) и смысловой (лексики, грамматики) стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Имеющиеся у них проявления речевой недостаточности препятствуют усвоению школьной программы по русскому языку, в связи с чем одним из важнейших направлений логопедической работы является подготовка указанной категории учащихся к полноценному овладению программными учебными навыками.

Коррекционная работа по нарушению речи была направлена на формирование правильного звукопроизношения, развитие

фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза слов, расширение словарного запаса и формирование связной речи (научить детей разным видам пересказа, составлению рассказа по серии картинок, по сюжетной картинке, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т.д.).

Практические результаты нашего исследования, были направлены на систематизацию логопедических методов и приемов работы по коррекции выявленных нарушений у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, которые на практике показали свою эффективность применения.

Таким образом, в ходе проведенного исследования поставленная цель была достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.

2. Волкова, Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития [Текст] / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. — СПб. : Образование, 1992. — С. 27—30.

3. Волкова Г.А., Методика психолого-логопедического обследования нарушений речи у детей. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. — 45 с.

4. Виноградова Н. С. Научно-теоретические основы изучения проблем дисграфии и дизорфографии у младших школьников. Методика исследования вербальных и невербальных функций, связанных с письмом. Электрон.ст. Режим доступа к ст.:<http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2012/10/17/nauchno-teoreticheskie-osnovy-izucheniya-problem>

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
6. Гаркуши Ю.Ф. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
7. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. — М., 1953. — 264 с.
8. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю., Организация логопедической работы в школе. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 192 с.
9. Жедек П.С. Методика обучения письму // Русский язык [Текст]: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / П.С. Жедек, М.С. Соловейчик. - М.: Изд. центр «Академия», 1997. - 476с.
10. Иншакова, О. Б. Методика обследования письма младших школьников /Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : В. Секачев, 2008.
11. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет./О.Б. Иншакова// Пособие для логопеда. – М.: Владос, 2003. – 112 с.
12. Капышева Н.А. Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях по обучению рассказыванию по серии картинок // Логопедия. 2003. - № 1-2. – С. 44-50.
13. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. - М.: Книга по Требованию, 2012. – 171с.
14. Колповская И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / И.К. Колповская // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. - С. 72 - 88.
15. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб.: Издательство «Речь», 2003. - 330 с.

16. Корнев А.Н. Профилактика дислексии и дисграфии // Методическое наследие. Логопедия. Книга IV. - 167-186 с.
17. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/ Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с.
18. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи / Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. - М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. - 459 – 498 с.
19. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР // Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов / под ред. Р. Е. Левиной — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959.
20. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст]: (Алексия и аграфия) / Науч.-практ. ин-т спец. школ и дет. домов Наркомпроса РСФСР. - Москва : Учпедгиз, 1940. - 72 с.
21. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста [Текст] / Л. В. Лопатина. — СПб. : Союз, 2001.- СПб., 2004. – 192 с.
22. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 191 с.
23. Львов М.Р. «Правописание в начальных классах» Львов М. Р. Правописание в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов. - М.: ООО Астрель, ООО АСТ, 2001. - 271с.
24. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. — М : Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
25. Максимов. В.И. Русский язык и культура речи: Учебник. - М.: Гардарики, 2001. - 413 с. 2001
26. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачѳв,

НИИ Школьных технологий, 2008. – 140с.

27. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967.

28. Правдина О. В. Логопедия. / Учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-то в пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб.

29 .Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»

30 . Русский язык: Энциклопедия. М., 1979. 205 с.

31. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997.

32. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся / И.Н. Садовникова: Автореферат дисс канд. пед. наук. - М., 1979. - 20 с.

33. . Спирина Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи / Л.Ф. Спирина // Проблемы психического развития аномального ребёнка. - М.: Просвещение, 1966. - С.53 – 54

34. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - Т. 2. - 456 – 469 с.

35. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М.: ГНОМ и Д, 2000. — 128 с.

36. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993

37. Цветкова, Л.С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. – М., 1998 –119 с.
38. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи [Текст] / Г. В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. — М., 1982. – 423 с.
39. Чиркина, Г. В. Основа логопедической работы с детьми [Текст] / Г. В. Чиркина. — М. : Просвещение, 2001. — 168 с.
40. Хватцев М. Е. Логопедия. Учебное пособие для ВУЗов. В 2-х книгах. Кн.2. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. –292 с.
41. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№ 1. –34–42 с.
42. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [электронный ресурс] / Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

1 Диагностический материал

1) Диктант.

Кувшинки

На далёком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелёк был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне тёмной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелёными тарелками листьев. Высокие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера.

2) Списывание (с печатного текста).

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышко всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колечком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу.

3) Списывание (с рукописного текста).

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методы и приемы коррекции нарушений устной речи

Наглядные:

«Демонстрация действий предмета с их названием»

Взрослый показывает действия, которые может совершать предмет (или можно совершать с этим предметом), и называет эти действия. К примеру, взрослый задает вопрос детям: «Как вы думаете, что может делать мяч? Давайте посмотрим». Затем производится демонстрация действий с мячом и название этих действий: «Мяч лежит. Если его толкнуть, он покатится, упадет, зашумит, загрохочет, запрыгает. Мяч можно ударить об стену, он отскочит. Можно подкинуть, он полетит вверх, а потом упадет вниз, ко мне в руки, я его поймаю. Можно перебрасывать мяч друг другу». Повторно, как бы подытоживая сказанное, взрослый демонстрирует действие и называет лишь соответствующий глагол: «Давайте повторим, что делает мяч. Мяч лежит, катится, падает, шумит, грохочет, прыгает, ударяется, отскакивает, летит. Мяч можно толкать, катить, подкидывать (кидать, бросать), перебрасывать, ударять, ловить».

«Предмет и слово»

Нас окружают разные предметы: окно, штора, доска и т.д. А теперь вы по очереди покажите и назовите окружающие вас предметы. Вывод: когда мы называем предмет, то произносим слово.

«Сосчитай слова»

Слушайте и считайте, сколько слов я произнесу. Сколько слов я произнесу, столько полосок вы и положите перед собой (поднимите столько же пальцев)

Машина. Сколько слов я произнесла?

Окно, книга. Сколько слов я произнесла? Какое первое (второе) слово? Доска, часы, дверь. Сколько слов я произнесла? Какое первое

(второе, третье) слово?

Словесные:

«Хоровое и индивидуальное проговаривание наименований предмета»

При ознакомлении с новым словом взрослый просит детей повторить его вместе хором. Затем взрослый задает вопрос о предмете каждому ребенку: «Витя, что это? Катя, что это?»

«Измени по образцу»

Ночи в январе – январские ночи

В декабре – ...

В ноябре – ...

Лед – ледяной

Ночь – ночной

Снег – снежный

Север – северный

«Вставь пропущенное слово»

На голове у Растут красивые рога

Полярная ... ведет ночной образ жизни.

«Скажи наоборот»

Злой – добрый

Север –

Тонкий лед – лед толстый

Быстрый –

Игровые:

«Отгадай название сказки»

Все участники по очереди бросают мяч друг другу и называют первый слог или слово задуманной сказки. Тот, кто поймал мяч, произносит полное название сказки:
Сивка.....Конек.....Мороз.....Гуси.....Красная.....

«Назови сказочного героя с необычным внешним видом»

Змей Горыныч (огнедышащая голова);

Чебурашка (большие расплющенные уши);

Русалочка (вместо ног хвост);

Мальвина (голубые волосы).

«Что лишнее»

Ведущий называет несколько слов, которые встречаются в задуманной сказке, одно из которых не относится к ее содержанию. Лиса, заяц, избушка, дворец, собака, петух – «Лиса и заяц». Дед, бабка, внучка, репка, огурец – «Репка».

«Узнай сказочного героя по мимике и жестам»

«Изобрази сказку символом»

Каждый участник задумывает сказку и на листе изображает ее графически.

«Три медведя»;

«Волк и семеро козлят».

«Сказочная чепуха»

Договорившись о выборе сказки, участники игры распределяют между собой роли. Каждому персонажу присваивается дежурная фраза, которую он произносит всякий раз по ходу рассказа сказки.

Репка – «Вау!»

Дед – «Я вам покажу!»

Бабка – «Чтоб тебя!»

Внучка – «Прикольно!»

Жучка – «Сейчас спою!»

Кошка – «Бубль гумм!»

Мышка – «Выходи подлый трус»

Рассказчик начинает рассказывать сказку, постепенно прибавляя темп.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методы и приемы коррекции моторной сферы речи

Традиционные:

«Растирание ладоней» – трем правую руку о левую, пока не почувствуется тепло. Этот самомассаж ладоней и пальцев рук для детей является подготовительным этапом, нужно чтобы ребенок почувствовал тепло.

«Браслетик» – растирание запястья одной руки другой..

«Снятие перчатки» – указательным и большим пальцами «снимаем» перчатку с каждого пальчика.

«Массаж поверхностей ладоней мячиками-ежиками»

Мячик мой не отдыхает,

На ладошке он гуляет.

Взад-вперед его качу,

Вправо-влево - как хочу.

Сверху – левой, снизу – правой

Я его катаю, браво.

«Моя семья»

Этот пальчик – дедушка,

Этот пальчик – бабушка,

Этот пальчик – папочка,

Этот пальчик – мамочка,

Этот пальчик – я,

Вот и вся моя семья!

Поочередное сгибание пальцев, начиная с большого. По окончании покрутить кулачком.

«Прятки»

В прятки пальчики играли

И головки убирали.

Вот так, вот так,
И головки убирали.

Ритмично сгибать и разгибать пальцы. Усложнение: поочередное сгибание пальчика на обеих руках.

«Пальчик-мальчик»

Пальчик-мальчик, где ты был?

С этим братцем в лес ходил,

С этим братцем щи варил,

С этим братцем кашу ел,

С этим братцем песни пел.

На первую строчку показать большие пальцы на обеих руках. Затем поочередно соединять их с остальными пальцами.

«Улей»

Вот маленький улей, где пчелы спрятались,

Никто их не увидит.

Вот они показались из улья.

Одна, две, три, четыре, пять!

Ззззз!

Пальцы сжать в кулак, затем отгибать их по одному. На последнюю строчку резко поднять руки вверх с растопыренными пальчиками - пчелы улетели.

«Черепашка»

Вот моя черепаха, она живет в панцире.

Она очень любит свой дом.

Когда она хочет есть, то высовывает голову.

Когда хочет спать, то прячет её обратно.

Руки сжаты в кулаки, большие пальцы внутри. Затем показать большие пальцы и спрятать их обратно.

«Рисование штрихов, каракулей, палочек...»

Травка для лошадки. Взрослый рисует на листе бумаги круг. Это тарелочка (миска). Затем рисует несколько штрихов зелёного цвета внутри круга. Объясняет, что это травка. Ребёнок продолжает. Аналогично можно провести игровые упражнения «Сено для коровы», «Покормим птичек зёрнышками», «Нарисуем шерстку мишке» и др.

«Штриховка изображений»

Это одно из важнейших упражнений. Для этого взрослый рисует какой-нибудь предмет (можно использовать и книжку-раскраску). Ребёнок накладывает штрихи (прямые линии) в заданном направлении. Сначала нужно научиться штриховать предметы без деталей, например, мячик, а после этого переходить к более сложным изображениям. Например, это может быть домик с окнами, которые нужно оставить незаштрихованными. В качестве усложнения предлагается штриховка в разных направлениях и с разным расстоянием между линиями. А сами штрихи могут иметь разную форму. Направление штриховки обычно задаётся стрелочкой рядом с изображением

«Рисование внутри крупных фигур постепенно уменьшающихся фигур той же формы»

Аналогично – рисование вокруг маленьких фигур постепенно увеличивающихся фигур такой же формы. Например, «Нарисуй внутри большого круга постепенно уменьшающиеся круги, а вокруг маленького – постепенно увеличивающиеся». При выполнении таких упражнений нельзя касаться стенок предыдущей фигуры. Чем больше получится фигур, тем лучше.

«Копирование изображений (срисовывание картинок)»

Взрослый рисует фигуру или предмет. А ребёнок рисует такой же. Сначала можно использовать опорные точки. Такие задания позволяют выявить умения ребёнка ориентироваться в своей работе на образец, что очень важно в плане подготовки ребёнка к школе.

«Обведение изображений по точкам»

Угадай, кто я. Нужно нарисовать контурной пунктирной линией что-нибудь не очень сложное, например, флажок, рыбку, цветок и сказать, что в точках кто-то прячется. Чтобы узнать, кто это, нужно все точки соединить одной линией, не отрывая руки.

Кукольный театр

Для того что бы осуществить показ театра пройти несколько этапов работы:

1 этап – чтение сказки;

2 этап – подробное пересказывание сказки;

3 этап – выбор ролей, у каждого ребенка спрашивать, почему он выбрал такую роль, сказочного персонажа;

4 этап – подготовка кукол для театра;

5 этап – показ сказки при помощи кукольного театра;

Нетрадиционные:

«Массаж пальцев, начиная с большого и до мизинца»

Растирать зубной щеткой сначала подушечку пальца, затем медленно опускаться к его основанию.

Я возьму зубную щетку,

Чтоб погладить пальчики.

Станьте ловкими скорей,

Пальчики – удалчики.

«Массаж шестигранными карандашами»

Грани карандаша легко «укалывают» ладони, активизируют нервные окончания, снимают напряжение. Пропускать карандаш между одним, двумя-тремя пальцами, удерживая его в определенном положении в правой и левой руке.

Карандаш в руках катаю,

Между пальчиков верчу.

Неприменно каждый пальчик,

Быть послушным научу.

«Массаж грецкими орехами»

Катать два ореха между ладонями. Прокатывать один орех между двумя пальцами.

Научился два ореха,

Между пальцами катать.

Это в школе мне поможет

Буквы росные писать.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методы и приемы специфических ошибок письма

Коррекция графомоторных навыков:

Ходьба и бег по разметкам, катание на велосипеде, самокате по дорожкам и ограниченным площадкам; метание в цель различными предметами в играх «Летающие тарелки», «Летающие колпачки», «Дартс», «Кольцеброс», «Попади в цель».

«Покажи персонажа сказки»

Заяц Указательный и средний пальцы подняты вверх и прижаты друг к другу – это уши; оставшиеся пальцы собраны в кулак – это туловище; согнутые мизинец и безымянный палец – это палочки барабана. Сложить вместе ладони обеих рук; большие прямые пальцы развести в стороны – это уши; у указательных пальцев согнуть верхние фаланги, чтобы ногти соприкасались, – это лоб; плотно сгруппированные прямые средний и безымянный пальцы – это нос; два прижатые друг к другу мизинца отходят вниз – это пасть.

«Скакалка»

Упражнение для тренировки большого пальца руки. Обе ладони сжаты в кулак, большие пальцы подняты вверх. Делаем круговые движения большим пальцем (крутим скакалку сначала в одну сторону, потом в другую). Одновременно педагог приговаривает или поет песенку «Скакалка»: Я скачу, я верчу Новую скакалку. Захочу, обскачу Галю и Наталку. Ну-ка раз, ну-ка два. Посреди дорожки, Да бегом, с ветерком, Да на правой ножке. Я скачу, я верчу Новую скакалку. Я скачу, я учу Галю и Наталку. Ну-ка раз, ну-ка два, Учатся сестрички. За спиной день-деньской Прыгают косички!

«Коза и козленок»

Идет коза рогатая, Идет коза бородатая. К ней козленочек спешит, Колокольчиком звенит.

Указательный палец и мизинец – вверх, остальные прижать к ладони, причем согнутый большой палец сверху. Указательный и безымянный пальцы – вверх, остальные прижаты к ладони. Пальцы соединены в щепотку, опущены вниз.

«Упражнения в бросках и ловле предметов в парах»

1. Броски и ловля мешочка двумя руками, дети стоят на расстоянии 2-4 м друг от друга. 2. Перебрасывание мешочка друг другу одной рукой. То же другой. 3. Одновременный бросок мешочков друг другу двумя руками с последующей их ловлей. То же одной рукой (правой), одной левой.

Коррекция лексико–грамматических ошибок:

«Пятиминутка чтения»

На пятиминутку учащиеся приносят дополнительную книгу для чтения. Это должна быть обязательно тонкая книжка, чтобы её можно было быстро прочитать. Книга может быть или по теме урока, или любая, которую ребята принесли из дома. На пятиминутке чтения учащимся даю задания разного уровня:

- чтение и счёт слов;
- чтение и пересказ текста;
- чтение разрывного текста и пересказ.

Во время пятиминутки чтения, учащиеся сначала читают вполголоса, затем “глазами”, вполголоса плавно; чуть быстрее, постоянно набирая темп. А затем читают вполголоса в темпе в течение 1 минуты. И делают самозамер.

«Чтение за диктором»

Учащиеся читают текст за учителем или хорошо читающим учеником. Скорость чтения варьируется. Сначала читают плавно, выразительно. Затем переходят на чтение глазами, стараясь поспевать за

“диктором”. Упражнение провожу для развития скорости и гибкости (умение менять скорость чтения в зависимости от содержания).

«Угадай»

Чтение слов с пропущенными буквами.

Чтение текста, закрытого полосками, в зависимости от того, как читают дети.

Чтение предложений, пословиц с пропущенными словами

«Пересказ разрывного текста»

Летела ворона по-над его! И понесла в лес, чтобы,
морем,

хорошенько закусить. смотрит: рак ползет – хап
Видит рак,

и говорит вороне: усевшись где-нибудь на ветке,

– Эй, ворона, ворона! что приходится пропадать,

славные были люди!

– Угу! – ответила Знал я твоего отца и твою мать –

– И братьев, и сестер твоих

люди! Знаю: что за добрые были

–Угу! ворона, не раскрывая рта.

– Да все же хоть они и

Мне сдается, что разумнее тебя

Понравились эти речи вороне; хорошие люди, а тебе не ровня.

рот и упустила рака в море. никого нет на свете.

каркнула она во весь

«Театрализованные игры»

1. Представьте себя собачкой в будке. Серьёзная собачка *Ага*, кто-то идёт, надо предупредить (рычим).

2. Берём снежинку в руку и говорим ей хорошие слова. Говорим быстро, пока не растаяла.

3. Мальчик гладит котёнка, который прикрывает глаза от удовольствия, мурлычет, трётся головой о руки мальчика.

4. У ребёнка в руках воображаемый кулёк (коробка) с конфетами. Он угощает товарищей, которые берут и благодарят. Разворачивают фантики, кладут конфеты в рот, жуют. Вкусно.

5. Весенний снеговик, которому весеннее солнце напекло голову; испуганный, ощущает слабость и недомогание.

«Любопытный карандаш»

Педагог создаёт изображения, разговаривая с «любимым карандашом» о том, как и что он хочет нарисовать. Затем говорит, что можно «включить» «любопытный карандаш» и поговорить с ним по поводу рисунков. Такой приём позволяет эффективно развивать диалогическую функцию речи. Иногда воспитатель подключается к диалогам, помогая уточнить замыслы рисунков и меры выполнения, чтобы сориентировать детей на осуществление корректирующих действий. Этот приём направлен на развитие диалогической функции речи, формирование прогноза результата изобразительных действий.

«Создание воображаемой ситуации» и «вхождение в рисунок»

Педагог предлагает ребёнку сделать шаг и «войти в рисунок», описывая, что в это время «там» происходит. У детей развивается пространственное мышление, формируется умение описывать в речи воображаемую ситуацию, связывая её с содержанием рисунка. Особое внимание уделяется ближнему и дальнему планам рисунка-картины.

Происходит развитие пространственного мышления, формирование умений описывать в речи воображаемую ситуацию, связывая ее содержание с содержанием рисунка.

«Рисование в паре со сверстником».

Если же рисованием были заняты дети, выполняя задания в парах, то им предполагается рассказать о том, что у них получилось.

– Расскажите, что у вас получилось?

– Расскажите, что вы делали сначала, что – потом?

– Расскажите, о чем рассказывает ваш рисунок? Что здесь происходит?

– У вас получилось это изобразить? Почему вы так думаете?

Педагог даёт детям поручения: «Нарисуйте, как вы...». Дети в паре рассказывают историю. Происходит развитие анализирующего восприятия и формирование «читать» и описывать в речи изображённое на рисунке через принятие на себя игровой роли.

Предупреждение и исправление орфографических ошибок:

«Вставь пропущенные буквы, напиши проверочные слова. Составь три предложения из данных словосочетаний»

Пос_дела на скамейке, пол_скать бельё, зап_вать лекарство, бабушка пос_дела, пол_скать ребёнка, зап_вать песню, прож_вать в доме, сл_зять с крыши, отв_рнуть дверь, прож_вать мясо, сл_зять варенье, отв_рнуть картофель.

«Вставь пропущенные буквы, спиши»

Доблес_ный солдат, небес_ная синь, звез_ная ночь, поверхнос_ные знания, поз_ный вечер, влас_ный голос, ярос_ный крик, веселый праз_ник, ненас_ный день, ужас_ное событие, парус_ная лодка, ус_ный ответ, опас_ный путь, прекрас_ная погода, вкус_ный обед, чудес_ная сказка.

«Вставь нужную орфограмму. Помни о «ловушках»

Безде_л_е, с_ёмка, грозд_я, бур_ян, коп_ё, из_мерять, обез_яна,

об_яснил, в_юн, туч_ка, ател_е, вз_ерошенный, печен_е, зал_ёт,
мурав_и, ш_ёт, без_водный,

сирен_ю, прут_я, в__езд, рож_ю, клоч_я, об_единение, б_ёт,
под_ехал, лист_ями, Мар_я, с_езд, руж_ё, Ул_яна, ноч_ка, ворон_и,
стал_ю, п_еса, Юр_евич_, ненаст_е, раз_ярённый, раз_дельный.

«Найди ошибки, исправь. Запиши слова правильно»

Ш_ёт платье, журчаниеручья, съедаютьлистья, подехал к подъезду,
птичьи семи, большой объём, взвесить печенье, ночью под кроватью,
подъехал к ручью,

съел яблоко, п_ётизручя, слаткое питьё, белые крыля,
страительныйобъект, крутой падьем, раз_узнать, льёт дождь, снежные
хлопя, объдумал предложение, висеннееполоводье, смишная обезьяна.

«Запиши словосочетания, проверяя пропущенные орфограммы»

Уб_жать проч_, открыть настез_, из дальних роц_, очень свеж_,
бли_кий финиш_, надеят_ся на помощ_, причина неудач_, зажеч_ огонь,
достать мелоч_, немного колюч_, намаж_ на хлеб, катаеш_ся на лодке,
пусти уж_ вскач_, из трёх задач_, обидная лож_, рус_кий борщ_,
слушаеш_ родителей, лё_кийплащ_.

«Запиши словосочетания, проверяя пропущенные орфограммы»

Конеч_ная станц_я, ц_линдрическая фигура, ц_трусовые культуры,
ц_фровой набор, стоять на ц_почках, ц_ганский табор, ц_рковая
программа, ц_плячий пух, круглолиц_й человек, б_гатые купц_, борц_ за
свободу, правильно оц_нить, старая ц_ганка, ц_нтральная ал_ея, белая
акац_я, сп_ртивная секц_я, проч_ный панц_рь.