



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

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

«Содержание коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей
младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня»

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

69,75 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 24 » 12 2021 г. ч. а 3
зав. кафедрой _____
специальной педагогики, психологии
и предметных методик

ФИО

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Мокина Ирина Андреевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2022

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	6
1.1 Закономерности развития письма у детей младшего школьного возраста.	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	8
1.3 Проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	11
Вывод по 1 главе.....	14
Глава 2. Преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	17
2.1 Методики изучения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	21
2.2 Особенности письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	25
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	
Вывод по 2 главе.....	
Заключение.....	
Список использованных источников.....	
Приложение.....	27

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы работы обусловлена рядом факторов. Письменная речь – сложная психическая деятельность. Она дает возможность активно выражать мысли средствами той или иной письменности, а также понимать то, что написано. Потребность в общении с помощью письменной речи возникает повседневно, в самых разнообразных жизненных ситуациях. Начальный этап овладения письменной речью – усвоение навыков письма и чтения, т.е. грамоты.

Значимость выбранной темы определяется тем, что без овладения письменной речью затруднено дальнейшее обучение и развитие детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В настоящее время установлено, что нарушения письма и чтения у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического.

Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании. Однако такой взгляд на причины нарушений письменной речи определился сравнительно недавно. Первоначально, в конце XIX в., патологию письма и чтения рассматривали как одно из проявлений умственной отсталости (И. Вольф, Т. Хеллер). Впоследствии немецкий ученый А. Куссмауль в 1877 г. отказался от такой трактовки и определил нарушения письменной речи как самостоятельную аномалию, не связанную со снижением интеллекта. Впоследствии, в 1930-х гг. появился более прогрессивный взгляд на недостатки письма, связывающий их с дефектами произношения. Эта теория принадлежит нашим советским ученым Ф. А. Рау, Н. Н. Трауготт, М. Е. Хватцеву, А. Я. Яунберзинь и др. По этой теории дисграфия определяется как «косноязычие» в письме, в результате которого возникают специфические затруднения при овладении письмом. Предполагалось, что

при исправлении дефектов звукопроизношения исчезают и нарушения письма. Однако практика показала, что коррекция произношения в большинстве случаев не обеспечивает устранения нарушений письма и чтения.

Данная тема является актуальной, т.к. в последнее время значительно возросло количество детей с ОНР, которые испытывают значительные затруднения при поступлении в школу. Эти затруднения имеют максимальное влияние на процессы формирования письма и чтения, а письмо и чтение являются базой и средством для дальнейшего обучения. А графо-моторный компонент, который входит в цепочку операций составляющих письмо, становится основой для хорошего письма.

Дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют довольно значительную часть учащихся общеобразовательных школ. 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.

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

Цель исследования: изучить уровень сформированности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и определить содержание коррекционной работы, способствующие преодолению нарушений письма у них.

Объект исследования: процесс письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Предмет исследования: особенности письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.
3. Определить направления коррекционной работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

База исследования: МБОУ "Специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с тяжелыми нарушениями речи № 11 г. Челябинска"

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, вывода, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Закономерности развития письма у детей младшего школьного возраста

Процесс письма - сложная психическая деятельность, включающая в свою структуру вербальные и невербальные компоненты психики: внимание, память, зрительное, слуховое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки и др.

В исследованиях Л.С. Цветковой рассмотрены психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, нарушения

(или несформированность) которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей. Всего упоминается о пяти таких предпосылках:

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

- вторая предпосылка - сформированность (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухопропространственного гнозиса, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;

-третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы - тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

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

- пятой предпосылкой является сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения. [19]

Письмо как вид деятельности, по Леонтьеву А.Н., включает три основные операции:

а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;

б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;

в) графомоторные действия. [17]

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Исходя из такой структуры, можно выделить следующие предпосылки формирования письма: а) навык символизации; б) развитое фонематическое восприятие; в) владение фонематическим анализом и синтезом; г) сформированность графо-моторных навыков.

Письменная речь - одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Однако для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но изменила и самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. [17]

Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков.

И устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

И.Н. Садовникова определяет круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка.[19]

Первый ряд вопросов связан с тем, что письменная речь использует готовые механизмы устной речи. Выделение второго ряда связано с пониманием того, что в определенном смысле процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

По мнению Н.Х. Швачкина, функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребенка, они должны быть дифференцированы им на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению .[17]

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в чтении и письме. [17]

Лурия А.Р. определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо - как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.). [17]

Собственно письмо включает ряд специальных операций:

-анализ звукового состава слова, подлежащего записи;

-определение последовательности звуков в слове;

-уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки - фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;

Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. Удержание в памяти информации обеспечивается целостной деятельностью мозга.

Как отмечает А.Р. Лурия , удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда, и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы. Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь. Когда в процесс письма активно включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. [17]

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный

состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов. Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает 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 подчерка). [17]

Письмо - это средство выражения мыслей человека с помощью специально созданных условных знаков. Основное назначение письма заключается в передаче речи на расстояние и закреплении его во времени. Для этого создаются специальные начертательные знаки, передающие слова, слоги, звуки. Письмом ребенок овладевает целенаправленно, произвольно, в условиях обучения.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

- 1) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
- 2) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

3) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

4) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5) владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме. Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания. [17]

Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию - связное, скорописное письмо.[3]

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки. [3]

На второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак указывают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил. [3]

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдении правильного

соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила. [3]

Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак считают, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста.

Позднее Е.В. Гурьяновым были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма). На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, 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. [3]

Аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, 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 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, расчленять 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. [3]

В дальнейшем 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. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, 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. [3]

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). [17]

Письмо - сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою

функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого речевого действия; в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

Письмо включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные компоненты психики и имеет сложное психологическое содержание.

При письме необходимо умение членить речевое целое (предложение) на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение переходить их в буквы, которые должны быть записаны в правильной последовательности.

Формирование графических навыков протекает успешно, если при этом задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности. [17]

Нарушение письма могут наблюдаться у детей с различными речевыми нарушениями.

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

Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, и др.) [12]

Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным речью слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех только компонентов речевой деятельности. [23]. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левина свела многообразие речевого

недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением кинетических новых речевых возможностей. Среди причин общего недоразвития речи выделяют разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или поражение плода во время беременности (вызванное инфекцией, интоксикацией, кислородным голоданием), послеродовые заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребёнка. Вместе с тем ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, связано с возможным недостаточным общением с взрослыми в периоды активного развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС, неблагоприятного социального окружения. Наиболее сложным и наиболее стойким вариантом является ОНР, обусловленное ранним органическим поражением мозга. Общее недоразвитие речи имеет степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне развернутой фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Третий уровень словесного недоразвития характеризуется появлением подробной речи без грубых лексико-

грамматических и фонетических отклонений. У детей наблюдается нарушение произношения звуков, различающихся по тонким артикуляционным или акустическим признакам, страдают некоторые звуки раннего онтогенеза. Отсутствие твердости речи также выражается в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестабильном использовании звуков в речи. Детям с III уровнем речевого недоразвития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова. Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги из, около, зрелыми возле, из-за, из-под), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог двух, через), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги к, по), предложного падежа (предлоги в, на). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще. Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна-окны, стулья-стулы). Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний, включающих количественные числительные. Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. У детей с III уровнем речевого недоразвития обнаруживается несформированность практического словообразования: относительных прилагательных от существительных уменьшительно-ласкательная форма (ведерко-ведерчко). На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки действия, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается

внешняя сторона и не учитываются их причинно-следственные отношения.

Знания особенностей речевых и двигательных нарушений, необходимо для определения содержания коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Так как, правильная оценка неречевых процессов детей необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона [5].

У детей младшего школьного возраста с III уровнем речевого развития помимо нарушений устной речи, наблюдается нарушения письменной речи, в том числе различные формы дисграфии.

У детей с ОНР IV уровня хороший словарный запас, хотя преимущественно он состоит из слов общего употребления. Поэтому значение редких слов им, как правило, неизвестно. У них связная речь, хоть и несколько смазанная и нечеткая. Они развернуто отвечают на вопросы, выражают свои мысли. Но речь своеобразная. Если попросить ребенка пересказать рассказ, он будет акцентировать внимание на неважных деталях и упускать важные; а при повествовании на свободную тему будет выбирать простые слова и несложные предложения. Имеется критичность к речи, то есть ребенок может понять, что допустил ошибку. Если предложить ему 2 варианта, он выберет верный.

У детей с ОНР IV уровня хорошо поставлены звуки, они правильно выговаривают их. Но им не хватает четкости, поэтому необходимо поработать над артикуляцией. Дети пропускают или заменяют союзы. Например, могут сказать: «Папа сказал я шел домой» (пропущен союз «чтобы»). В предложениях встречается инверсия. Еще им пока тяжело планировать свое повествование.

1.3 Проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

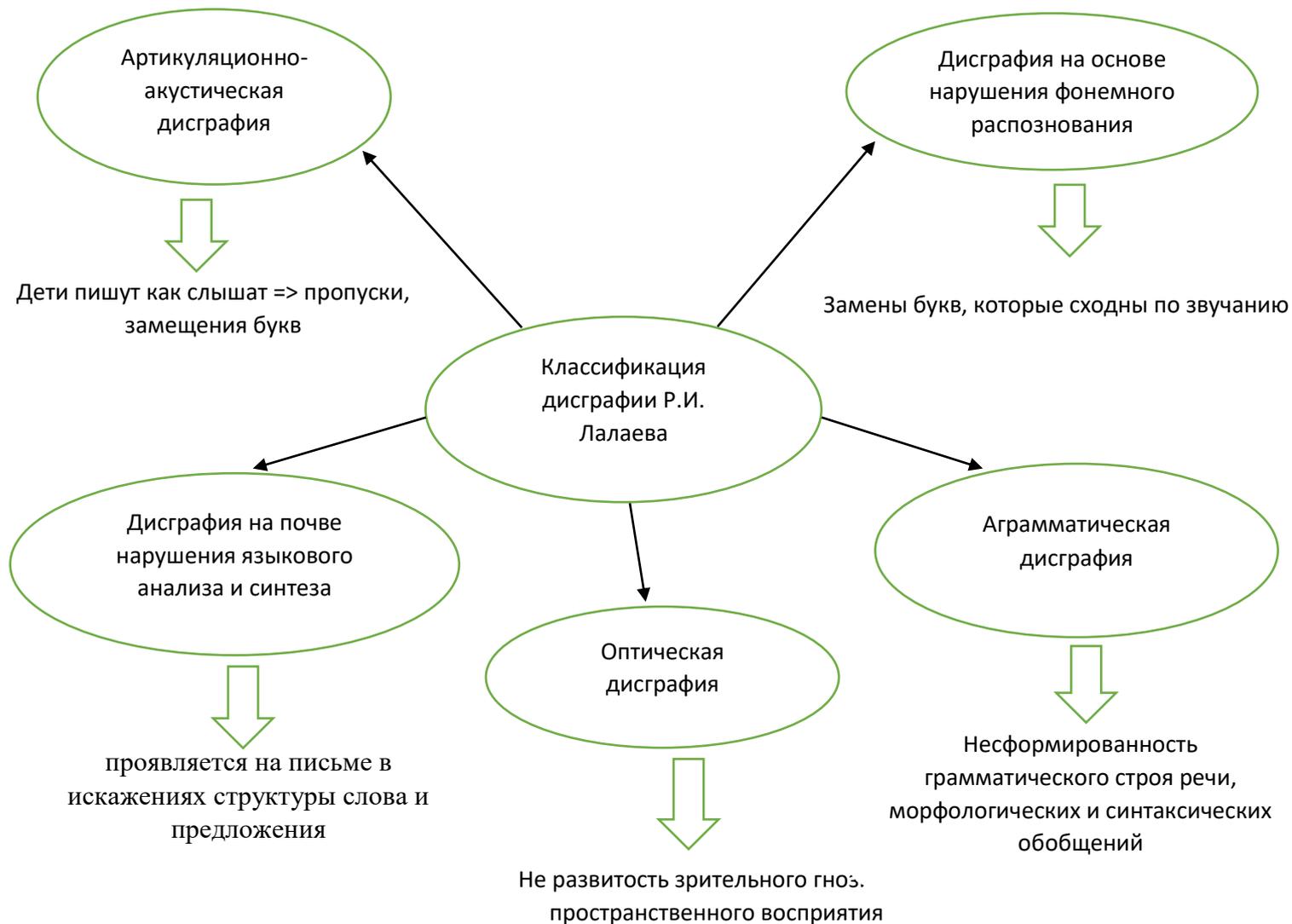
Как показало изучение специальной литературы, симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Дисграфия начинается проявляться с началом школьного обучения, когда дети начинают самостоятельно писать, аграмматическая дисграфия проявляется с 3 класса, когда учащиеся овладевают правилами русского языка.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учётом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма (разработана Р.И. Лалаевой). Выделяют следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Схема «Классификация дисграфии»



Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребёнок пишет так, как произносит. В основе её лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, он отражает своё дефектное произношение на письме. Данный вид дисграфии проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем

проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы ещё чёткие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счёт сохранных функций (например, за счёт чёткой слуховой дифференциации, за счёт сформированности фонематических функций).

Нарушение звукопроизношения у ребенка отражаются на письме – как произносит ребенок, так и пишет. Артикуляционно-акустическая дисграфия связана с неправильным проговариванием в процессе письма, ребенок пишет так как произносит. В процессе письма ребенок диктует себе текст проговаривая и опирается на не верное произношение. На письме данный вид дисграфии проявляется в виде следующих ошибок: смешениях, заменах, пропуск букв, которые соответствуют заменам и пропускам букв в устной речи. Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. При данном виде дисграфии элементарный слух не нарушен, но воспринимаемые фонемы и звукопроизношение искажено. Звуки речи могут совсем не дифференцироваться как несущие фонемную нагрузку, а представляются лишь незначительные искажения в восприятии акустически близких звуков, это зависит от тяжести поражения височной области. В нейропсихологии такие расстройства получили название речевой акустической агнозии. Может страдать слуховая память при поражении более глубоких отделов левой височной доли, но при этом фонематический слух может оставаться в норме. На понимание устной речи и использование экспрессивной речи влияют нарушения: речевого слуха, фонематического восприятия [22]. В случае если нарушения происходят связанные с операциями: слухового анализа, слухового и кинестетического контроля, кинестетического анализа, выбора фонем, то страдает весь процесс фонемного распознавания. Так же частыми ошибками является замена гласных, даже в ударной позиции. Недоразвитие фонематического слуха влияет на формирование процесса

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие,

аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у(тума - «точа»), е – и(лес – «лис»). В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжёлых случаях смешиваются буквы, обозначающие далёкие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – н). При этом произношение звуков остаётся нормальным.

О механизмах этого вида дисграфий не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

С учётом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

Дисграфия на почве различных форм нарушения языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространёнными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»); пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»); перестановки букв (тропа – «прота», окно – «коно»); добавление букв (таскали – «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – «кота», стакан – «ката»),

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребёнка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. К элементарной форме относится выделение звука на фоне слова. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до поступления ребенка в школу. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова и определение его места (начало, середина, конец слова). Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения.

Слоговой анализ включает деление слов на слоги, определение количества и последовательности слогов в слове, выделение ударного слога. Анализ предложения предполагает деление предложения на слова, определение количества, последовательности и места слов в предложении.

Симптомы дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза: несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов.

1. пропуск гласных и согласных букв, слогов
2. перестановки букв и слогов
3. вставки гласных букв
4. слитное написание слов, особенно предлогов, раздельное написание одного слова, особенно приставок и корня.
5. отсутствие обозначения границ предложений: заглавных букв и точек

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов. В процессе письма дети с дисграфией часто пропускают гласные. Это связано с тем, что при опоре на внутреннее или шепотное проговаривание дети легче воспринимают согласные, которые

кинестетически являются более ощутимыми (преграда во рту). Гласные же воспринимаются как оттенки согласных звуков.

Пропуск согласной зависит от сложности слога: выделение звуков в закрытом слоге, а тем более при стечении согласных для ребёнка с нарушением языкового анализа – сложная задача. Кроме этого, согласный может пропускаться на стыке слов, когда слова заканчиваются и начинаются одноименными буквами. Н-р, стал лакать — «ста лакать», прилетает только зимой — «прилетает только зимой»(корич)

Пропуск слога наблюдается при соседстве слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже — согласные. Н-р, наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши.(чёрн)

Перестановки букв и слогов - это следствие трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений,

Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из одного слога, заменяются прямым слогом: он — «но»; от школы — «то школы»; из берегов — «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима — «зиам»; дети — «дейт»(кор). Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душинный», «ноябарь», «дружено».

Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный.

Причина - несформированность анализа предложений на слова

Если в устной речи слова в предложении произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Ребенок, не сумевший уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы, пишет слитно смежные слова и отдельно части слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего когда приставка (а в бесприставочных словах начальная буква или слог) напоминает предлог, союз, местоимение («и дут», «на чалось», «я сный», «с мотри», «с вой» (зел.).

Слитно дети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «ветки елии сосны», «кдому»,

«надерево»(син). Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора», «идётработа», «светитлуна».(корич)

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов. Проговаривая при письме слова, ребенок «сбивается» с замысла написания и на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом, как правило, пропускается часть первого слова.

Некоторые дети с трудом усваивают членимость текста на речевые единицы, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений: заглавных букв и точек.

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слов, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козлѐнки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (над

столом – «на столом»); изменении падежа местоимений (около него – «околоним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой. [27]

Самостоятельные письменные работы учащихся с общим недоразвитием речи (изложение, сочинение) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств языка.

Часто встречается неправильное написание падежных окончаний («девочка» вместо девочку, «зайком» вместо зайкой, «курицам» вместо курицей). Обычно таких грубых ошибок в падежных окончаниях у детей с нормальным речевым развитием не наблюдается. Они допускают ошибки лишь в том случае, если в окончании есть безударная сомнительная гласная: на стули, по дороги, из речке и т.д. Подобного рода ошибки отмечаются и в письме детей с общим недоразвитием речи, но в гораздо большем количестве. [14]

К проявлениям аграмматизма можно отнести и синтаксические ошибки, связанные с неумением самостоятельно выделить законченную мысль в предложении. Дети с общим недоразвитием речи могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот,

разделить предложения на части, которые не являются завершёнными ни в смысловом, ни в грамматическом отношении (На дворе.Лужи).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии — это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — щ, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (тума — «точа»), е — и (лес — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И. А. Зимняя, Е. Ф. Собонович, Л. А. Чистович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).
2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается пропорцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.
3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.
4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.
5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Для проявления оптической дисграфии характерны следующие ошибки: замена букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов; замена похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов букв; пропуски, не дописывание элементов букв; зеркальное изображение букв.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д, т ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и – ш, п – т, х – ж, л – м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

Причины оптической дисграфии разнообразны: от родовых травм, инфекций и генетики до педагогической запущенности. Ребенок, у которого выявлена оптическая дисграфия, не может писать без ошибок, потому что у него нарушена работа зрительного и двигательного анализаторов, ребенок не может правильно проводить анализ и синтез, полученной извне информации.

Оптическая дисграфия обусловлена несформированностью зрительно-пространственных функций, а именно:

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса: оптического образа буквы;

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного мнзиса;

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного анализа и синтеза;

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием пространственного восприятия и представлений: неточностью представлений о форме, цвете, величине предметов;

А также оптическая дисграфия может быть вследствие:

нарушений моторных координаций;

леворукости;

органического поражения головного мозга.

Дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определённые психические наслоения.

У детей с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи (Р.Е. Левина, И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова).

Таким образом, дисграфия проявляется в стойких специфических ошибках, вследствие недостаточной функциональной сформированности мозговых структур, участвующих в обеспечении письма. Подобные сложности могут возникать как результат негативного воздействия на центральную нервную систему в процессе ее созревания.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели закономерности развития письма у детей младшего школьного возраста

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга и имеет сложную психофизиологическую организацию. Структура письма, иерархия обеспечивающих его психических функций и процессов меняются по мере овладения письмом. Письмо младших школьников, во многом за счет существующей системы обучения, заимствует качества, структуру и характеристики устной речи.

Также изучили характеристику детей с ОНР III уровня детям с III уровнем речевого недоразвития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова. Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги из, около, зрелыми возле, из-за, из-под), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог двух, через), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги к, по), предложного падежа (предлоги в, на). Дети часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще. Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных.

В первой главе мы изучили проявления дисграфии, симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой.

Изучив теоретические аспекты нарушения письма и нарушения речи при котором они могут наблюдаться, следует, что значительное внимание в коррекционной работе должно быть выделено коррекции дисграфии.

ГЛАВА 2. ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Методики изучения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Для обследования письма существует определенное количество различных методик: А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой, Н.М. Трубниковой, мы использовали методику О.Б. Иншаковой, так как она позволяет выявить такие ошибки письма, как : замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков, оптические ошибки, зрительно-пространственные ошибки, ошибки звукового анализа и синтеза, оптические ошибки. Методика предназначена для выявления у младших школьников нарушений письма. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ:

слухового диктанта- орфографическое упражнение, в процессе которого пишущий, соотносит звуковой и буквенный состав слова.

списывания с печатного текста- передача в письменной форме, зрительно воспринимаемого слова, предложения, текста.

списывание с рукописного текста- списывание текста без пропуска букв и дополнительных заданий, целью является списать без ошибок.

Для оценки успешности выполнения заданий в методике применена балльная система, которая позволяет на основании общей суммы баллов, начисленных за ошибки, оценить степень выраженности нарушения. Так же методика позволяет охарактеризовать у ученика уровень сформированности

контроля над процессом письма (определяется вычитанием из общего количества допущенных ошибок числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком). По этому принципу оцениваются все виды указанных письменных работ (диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов).

Особенность данной методики определяется тем, что, одни и те же контрольные задания предлагаются для выполнения детям дважды. Материал, используемый для обследования в конце 1 класса, дается еще раз в начале 2 класса; материал, используемый для обследования в конце 2 класса, дается детям еще раз в начале 3 класса и т.д. Сравнение двух одинаковых работ, выполненных в разное время, позволяет выявить у одних детей утомляемость, возникающих к концу учебного года, у других – распад сформированных стереотипов письма, обнаруживаемый в начале нового учебного года. В одном случае наблюдается большее количество ошибок в конце учебного года, а в другом случае – в начале нового учебного года. Полученные сведения позволяют проектировать индивидуальную программу коррекционной работы.

Дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксируются.

Все обнаруженные ошибки делятся на дисграфические, дизорфографические, аграмматические и метаязыковые. Для констатации дисграфии в письменных работах подробно анализируются только ошибки первой группы.

К дисграфическим ошибкам следует относить ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма. Фонетический принцип предполагает написание слова в полном соответствии с его произношением.

Данные ошибки делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения:

1-Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (звонкие и глухие согласные, включая их мягкие пары, твердые и мягкие согласные).

2-Оптические ошибки.

3-Моторные ошибки.

4-Зрительно-моторные ошибки.

5-Зрительно-пространственные ошибки.

6-Ошибки звукового анализа и синтеза.

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. В обследовании принимали участие 5 школьников, у которых отмечается общее недоразвитие речи III уровня. Все ученики посещают 2 класс. Возраст 8-9 лет. 3 мальчиков и 2 девочки. По результатам проведенного обследования позволяющего выявить специфические ошибки процесса письма.

Обследование проводилась в утренние часы, чтобы минимизировать возникновение утомления. Серии заданий были предложены фронтально. Описание материалов для обследования представлено в Приложении 1.

При анализе выполненных работ были проанализированы следующие группы ошибок:

Оценка ошибок. 1 балл – допущенная и не исправленная ошибка; 0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ошибка. Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося уровень сформированности контроля за процессом письма (путем отнимания от общего количества ошибок тех, которые ученик самостоятельно исправил).

Выбранная методика поможет провести анализ письменных работ детей и выявить у них специфические ошибки.

2.2 Особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня

Целью было исследовать особенности проявлений нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации поставленной цели использовалась методика О.Б. Иншаковой.

Мы изучили особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня с помощью методики О.Б. Иншаковой, включающей диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста. Результаты обследования третьеклассников представлены в таблицах 1-3.

Амир П. в диктанте допустил ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством: вместо слова «Стоит», написал «Зтоит», «теплый»-«телый», «небу»-«непу», «большая»-«польшая», , моторные ошибки : «куда»- «кудада», ошибки звукового анализа и синтеза : «гром»-«глом», «землю»- «зелю», «навесом»- «венасом»,

Влад С. Допустил ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством: обозначения мягкости согласных. - замена гласной буквы 2 ряда на Ё; - замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова «теплый»- «тыпый», «ударил»- «ударьл», свистящих и шипящих согласных: «большая»- «больсая», согласных, сходных по месту образования: «полил»- «понил», Ошибки звукового анализ и синтеза: «летний»- «лений», «дождик»- «дожик», слитное написание слов: «под навесом»- «поднавесом».

Вика К. ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: ошибки обозначения мягкости согласных. - замена гласной буквы 2 ряда на Ё; - замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова: «Вася»- «Васй», «Юля»- «Юльй»; аффрикатов и их компонентов: согласный звук Ц на согласный Ч: «туча»-«туца»;

заднеязычных согласных: «капли»- «хапли», «куда»- «худа»; гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между : «землю»- «зимлю», «дождик»- «даждик». Оптические ошибки: «бежать»- «бешать». Ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «день»- «ден»; перестановки букв: «укрылись»- «уркылись»

Дарья Ш. ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв между собой: «плывет»- «пливет». Моторные ошибки: персеверации: «первые»- «перввые». Зрительно-моторные ошибки: смешения оптически сходных букв: «летний»- «лежний». Ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «день»- «ден», «большой»- «болшой», «сильный»- «силный», «дождик»-«дожд», «укрылись»-«укрылис»

Таблица 1

Результаты диагностики нарушений письма при написании диктанта

№ ученика	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Амир	8	1	-	-	3
Влад	4	1	-	-	3
Вика	7	-	1	-	2
Дарья	1	1	1	-	5
Итого	20	3	2	-	13

Данная таблица демонстрирует, что наибольшее число ошибок (20) было связано с заменам и смещениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков., а также много неточностей (13) относилось к ошибкам звукового анализа и синтеза. Моторных ошибок было зафиксировано в целом по группе меньше (3), также, как и проблем зрительно-пространственного характера (2).

Амир П. допустил в списывании ошибки замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары: «теплые»-«теблые», «лес»-«лез», сонорных согласных, включая мягкие пары: «разбудил»-«лазбудил», гласных букв, проявляющихся в смещениях гласных букв: «пищу»-«пищю»; Зрительно-пространственные ошибки: зеркальность букв:зеркальное написание буквы «Ч» в слове «лучи»; Ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «старой»-«сарой».

Влад С. допустил ошибки замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

Ошибки обозначения мягкости согласных. - замена гласной буквы 2 ряда на Б; - замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова: «лес»-«льс», свистящих и шипящих согласных: «стал»-«штал», согласных, сходных по способу образования: «теплые»-«теклые»; Ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «искать»-«икать».

Вика К. допустила ошибки замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: ошибки обозначения мягкости согласных. - замена гласной буквы 2 ряда на Б; - замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова: «лежала»-«льжала», аффрикатов и их компонентов: «лучи»-«луци»; заднеязычных согласных: «ежик»-«ежиг»; гласных букв, проявляющихся в смещениях гласных букв между собой: «разбудили»-«розбудили»; Моторные ошибки: лишние элементы при воспроизведении букв: «стал»- «стам»

Дарья Ш. допустила такие ошибки как: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой: «старой»-«старай»; зрительно-моторные ошибки: смешения оптически сходных букв: «старой»-«старай»; ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «тень»-«тен», «искать»-«искат».

Таблица 2

Результаты диагностики нарушений письма при списывании с печатного текста

№ у чен ика	Замены и смешения букв, обусловленные акустико- артикуляционным сходством звуков	Мотор ные ош ибки	Зрительно- моторные о шибки	Зрительно- пространст венные ошибки	Ошибки звуковго а нализ и си нтеза
Ами р	4	-	-	1	1
Вла д	3	-	-	-	1
Вик а	3	1	-	-	-
Дар ья	1	-	1	-	2
ИТОГ о	11	1	1	1	4

При списывании печатного текста в целом соотношение ошибок было похоже на то, что наблюдалось в диктанте. Наибольшее число ошибок (11) было связано с заменами и смешениями букв, обусловленных акустико-

артикуляционным сходством звуков и неточностями звукового анализа и синтеза (4). Моторных ошибок было зафиксировано здесь уже гораздо меньше (всего 1), проблемы зрительнопространственного характера также стало меньше (также 1). Зрительно-моторных ошибок (1).

Амир П. при списывание с рукописного текста допустил такие ошибки: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных: «болоте»-«полоте», заднеязычных согласных: «гости»-«кости», гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой: «журавлю»-«журовлю», «скучно»-«скучна»; моторные ошибки: лишние элементы при воспроизведении букв: «жил»-«жим»; зрительно-моторные ошибки: смешения оптически сходных букв: «жить»-«жмть»; ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «построил»-«потроил», «позвал»- «повал».

Влад С. отмечаются ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: ошибки обозначения мягкости согласных. - замена гласной буквы 2 ряда на Б; - замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова : «журавль»-«журавль», «жил»-«жль», свистящих и шипящих согласных: «избушку»-«избуску»; зрительно-моторные ошибки: неточность передачи графического образа буквы; зрительно-пространственные ошибки: неточность оформления рабочей строки сползание со строки; ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «избушку»-«ибушку», «одному»- «оному».

Вика К. допустила ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: ошибки обозначения мягкости согласных. - замена гласной буквы 2 ряда на Б; - замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова: «цаплю»-«цапль», «болоте»-«болотй», аффрикатов и их компонентов: «цаплю»-«чаплю», заднеязычных согласных: «избушку»-«избушку», гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой : «стало»-«стала», «позвал»-«пазвал»; моторные ошибки, персеверации – повтор предыдущей буквы (слога): «гости»-«госсти»; ошибки звукового

анализ и синтез: пропуски букв: «журавль»-«жуавль», «одному»-«оному», перестановки букв: «построил»-«потсроил», слитное написание слов: «на болоте»- «наболоте».

Дарья Ш. при списывании с рукописного текста допускает следующие ошибки: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: «журавль»-«жюравль», гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой: «построил»-«пестроил», «стало»-«стяло»; моторные ошибки: персеверации: «скучно»-«скучнно»; зрительно-моторные ошибки: смешения оптически сходных букв: «гости»-«госжи»; ошибки звукового анализ и синтеза: пропуски букв: «журавль»-«журавл», «жить»-«жит», слитное написание слов: «на болоте»-«наболоте», «он позвал»-«онпозвал».

Таблица 3

Результаты диагностики нарушений письма при списывании с рукописного текста

№ у чени ка	Замены и смешени я букв, обусловлен ные акустико- артикуляционным сходством звуков	Моторн ые ошиб ки	Зрительно-м оторные оши бки	Зрительно-пр остранственн ые ошибки	Ошибки звуково го анализ и синтеза
Ами р	4	1	1	-	2
Влад	3	-	1	1	2
Вика	6	1	-	-	4
Дарь я	3	1	1	-	4
итог	16	3	3	1	12

о					
---	--	--	--	--	--

При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замен и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (16), ошибки звукового анализа и синтеза были также частыми (12). Моторные ошибки и зрительно-моторные усугубились (3). Меньше всего было зрительно-пространственных ошибок (1). По характеру распределения ошибок можно отметить, что во всех трех сериях много ошибок, обусловленных звуковым анализом и синтезом, а также ошибок, обусловленных акустикоартикуляторным сходством звуков.

2.3 Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

По результатам нашего обследования мы выявили у детей младшего школьного возраста артикуляторно-акустическую дисграфию и дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Коррекционная работа строится по следующим основным принципам:

1. Принцип комплексности. Логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма). Предполагает коррекционную работу усилиями разных специалистов.

2. Патогенетический принцип предполагает учёт механизмов нарушения письма.

3. Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений письма.

4. Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути).

5. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития». Постепенное усложнение заданий и

речевого материала в коррекционной работе проводится с учётом психологических особенностей детей с отставанием в развитии.

6.Онтогенетический принцип. Этот принцип предполагает учёт той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе.

К традиционным направлениям логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста относится, прежде всего, устранение недостатков и недоразвития устной речи детей (совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза, а также работа по развитию у детей зрительных гнозиса, памяти, анализа и синтеза). Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Представим несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

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

2.коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного

буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;

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

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

5.совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений; зрительного анализа и синтеза; уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – при коррекции оптической дисграфии.

В каждом из этих направлений выделены этапы работы, предложены виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражена в книгах Р. И. Лалаевой и Л. Г. Парамоновой, в соответствующей главе учебного пособия «Логопедия» под ред. проф. Л.С.Волковой и проф. С.Н.Шаховской. В книге Л. Г. Парамоновой «Предупреждение и устранение дисграфии у детей» (2001) также охарактеризованы направления и виды работы по профилактике дисграфии, связанной с недостаточностью речевой и оптической функций.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В.Ястребовой (1984, 1997). Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках

данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

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

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

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

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

III этап — восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: профаммирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

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

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А. В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие.

Можно выделить и третий подход — в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован в книге И. Н. Садовниковой «Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников» (1995), в которой автор предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, как и первый, базируется

на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и др.

В практике логопедов может встречаться упрощенный вариант симптоматического подхода — когда логопед объединяет школьников (не обязательно с выраженной дисграфией) на основании общности того или иного вида допускаемых на письме ошибок. С этими детьми проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению ошибок данного вида. Иногда школьные логопеды работают только по такому принципу. Как правило, это обусловлено трудностями организации работы в школе с большим количеством учащихся начальных классов. Другой причиной может являться и недостаточно профессиональная работа учителей начальных классов по обучению детей грамоте, тогда логопед вынужден восполнять многочисленные недоработки коллег.

Нетрудно заметить, что все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены прежде всего на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности — письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Направления работы при коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

Обучение лучше начинать с 1-го класса, сразу после исправления звукопроизношения или параллельно этому виду работы, опираясь на сохранные, а также на исправленные звуки. Коррекционно-логопедическую работу по исправлению недостатков письменной речи обязательно должна предварять работа по дифференциации звуков в устной речи.

Дифференциация гласных А—Я

Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Я. Дифференциация А—Я в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте.

Дифференциация гласных У—Ю

Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Ю. Дифференциация твердых и мягких согласных в слогах, словах, предложениях, словосочетаниях и тексте. Для этого подойдет упражнения . Упражнения «вставь пропущенную букву в слово».(приложение 2)

Мягкий знак

Разделительный мягкий знак. Дифференциация мягкого знака в словах при обозначении мягкости и при разделении.

Вставьте в слова Ъ. Сравните пары слов. Сделайте вывод о месте и роли Ъ в каждом слове.

Звуки Б-Б', П-П'

Дифференциация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Работа с паронимами. Развитие фонематического восприятия. (приложение 3)

Звуки Г—Г', К—К'

Дифференциация звуков в словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков занятия с символами. (приложение 8).

Звуки С—Ш

Сравнение звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического слуха, восприятия. Работа с паронимами.

Звуки Ч—Ц

Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа. Развитие фонематического и слухового внимания. Развитие фонематического и слухового восприятия.

Звуки Р—Р', Л—Л'.

Выделение звуков Р—Р', Л—Л' в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов(приложение 3)

Слог. Слово. Словосочетание. Предложение. Текст.

Работа на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста проводится на основном этапе работы во время дифференциации оппозиционных пар звуков

К концу обучения дети должны знать;

— артикуляцию всех звуков родного языка, все буквы родного алфавита;

— признаки гласных и согласных звуков;

— твердые и мягкие согласные звуки и буквы, их обозначающие;

— звонкие и глухие согласные звуки и буквы, их обозначающие;

— артикуляционно и акустически близкие звуки и буквы, их обозначающие;

— термины: артикуляция, звук, буквы, звонкий, глухой и т.д.;

— графическое изображение смешиваемых звуков.

К концу обучения дети должны уметь:

— различать гласные и согласные звуки;

— различать твердые и мягкие звуки;

— различать акустически близкие звуки;

— различать звонкие и глухие согласные звуки;

— обозначать смешиваемые звуки схематично;

— производить фонетический разбор;

— подбирать слова на заданный звук;

— объяснять значения слов паронимов;

— дифференцировать смешиваемые звуки на всех этапах в устной и письменной речи;

— писать слуховые и зрительные диктанты;

— пользоваться смешиваемыми звуками в самостоятельной речи.

Направления коррекционной работы по преодолению дисграфия, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза.

В основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Поэтому основными задачами обучения являются:

1. Развитие фонематического анализа и синтеза;
2. Развитие слогового анализа и синтеза;
3. Развитие языкового анализа и синтеза.

Слог

Выделение определенного слога в ряду слов. Определение положения определенного слога. Дифференциация слога и слова. Слоговой анализ и синтез слов. Слогораздел и перенос слов.

Ударные и безударные гласные (А—О, Е—И, И—Я)

Выделение безударных гласных в словах. Закрепление знаний орфографии. Подбор родственных слов. Обогащение словаря. Безударные гласные корня проверяются ударением, т. е. в неударяемом слоге пишется та же гласная, что и в соответствующем ударяемом слоге однокоренного слова, например: примерять (мёрить) костюм – примирять (мир) соседей; развевается (вёять) флаг – развивается (развитие) промышленность.(приложение 5)

Слово

Образование слов при помощи суффиксов

Закрепление знаний о правописании суффиксов. Выделение суффиксов в словах. Работа на морфологическом уровне. Работа по развитию и обогащению словаря по теме «Детеныши» (с использованием суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением)

Словообразование слов при помощи приставок

Закрепление знаний об их значении и правописании (в — из, под — над, из — под, с — со, на — над ...). Развитие временных и пространственных отношений. Развитие оптических представлений. Работа на морфологическом уровне. Работа с антонимами и синонимами.

Морфологический состав слова

Закрепление знаний о морфологическом составе слова. Выделение корня, приставки, суффикса и окончания. Работа с графическими схемами слов. (приложение 6)

Связная речь

Последовательный рассказ

Знакомство со структурой текста. Закрепление знаний о построении текста. Знакомство с деформированным текстом. Восстановление рассказа по плану

Описательный рассказ. Составление рассказа по плану. Восстановление рассказа. Составление описания по опорным словам. Работа над деформированным текстом

Составление связного рассказа по предметной, сюжетной картинкам и серии картин

Работа на уровне текста. Закрепление навыка использования в речи межфразовых связей. Составление рассказов по серии картин (состоящей из 2, 3 и 4 картинок). (приложение 7)

К концу обучения дети должны знать:

— гласные и согласные звуки и буквы;

— определения понятий: звук, буква, слог, слово, словосочетание, предложение, текст, предлог, приставка, ударная гласная, ударный слог, безударная гласная, безударный слог;

— чем отличаются между собой: звуки и буквы, гласные и согласные звуки, слоги, слова, словосочетания, предложения и текст;

— графическое обозначение слогов, звуков и слов, границ предложения, предлогов и приставок;

— правописание предлогов и приставок.

К концу обучения дети должны уметь:

— различать гласные и согласные звуки;

— различать звуки и буквы, слоги и слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст;

— определять ударные и безударные гласные, слоги;

— определять в словах место и последовательность заданного звука: гласных и согласных звуков;

— определять количество звуков в словах, слогов в словах, слов в предложениях, предложений в тексте;

— производить звуковой, буквенный, слоговой анализ и синтез слов, а также языковой анализ и синтез предложений;

— графически обозначать звуки, слоги и слова.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обещающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи) № 11 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 4

обучающихся 2 класса с нарушением письменной речи. На основании проведенного обследования преобладающим видом дисграфии стали дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и акустико-артикуляционная дисграфия. В основе дисграфии обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза.

В качестве содержания коррекционной работы представлены направления по которым реализуется коррекция различных форм дисграфии к традиционным направлениям логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста относится, прежде всего, устранение недостатков и недоразвития устной речи детей. Несколько ведущих направлений работы: коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии; совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Также представленная подборка заданий для проведения коррекционной работы по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и акустико-артикуляторной дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе нашей работы была изучена специальная и психолого-педагогическая литература по проблеме исследования. Дисграфия является

частичным специфическим нарушением процесса письма при котором наблюдаются стойкие повторяющиеся ошибки. Было проведено обследование детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по методике О.Б. Иншаковой. На основании проведенного обследования преобладающим видом дисграфии стали дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и акустико-артикуляционная дисграфия. В основе дисграфии обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Поэтому основными задачами обучения являются: развитие фонематического анализа и синтеза; развитие слогового анализа и синтеза; развитие языкового анализа и синтеза. Артикуляторно- акустическая дисграфия представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме.

В качестве содержания коррекционной работы представлены направления по которым реализуется коррекция различных форм дисграфии к традиционным направлениям логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста относится, прежде всего, устранение недостатков и недоразвития устной речи детей. Несколько ведущих направлений работы: совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической); коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме – при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии; совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукословую структуру слов и структуру предложений – при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и

синтеза; совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова – при коррекции аграмматической дисграфии. Так же представлена подборка заданий для проведения коррекционной работы по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и акустико-артикуляторной дисграфии.

Поскольку целью работы было изучить уровень сформированности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием и определить содержание коррекционной работы, способствующие преодолению нарушений письма у них, цель работы достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. Аксенова Л.И. Специальная педагогика/ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред.

Н.М.Назаровой.

- М.: Издательский центр «Академия», 2004. - С. 106

2. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ О.Б.Иншакова - М.: В. Секачев, 2008 - 128 с.,

3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств./ Т.В. Божович. – СПб., 2001.

4. Богатырева А. О. Проблемы дифференциации в коррекции фонетической стороны речи у детей с системными речевыми нарушениями

// Проблемы современного образования. – 2013. - № 2. – С. 168-175.

5. Бурина Е.Д. Такие похожие разные буквы. Тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв./ Е.Д. Бурина. – СПб.: КАРО, 2008. - 96 с.

6. Визель Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г. Визель// Учебно-методическое пособие. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.

7. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий « Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / В.В. Гладкая.- Мн.: ЗорныВерасок, 2011.- 112с.

8. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

9. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие./ О.В. Елецкая – СПб.: Речь, 2006. – 180 с.

10. Елецкая О. В. Проявления дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших

классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. - 2005. - №1(12). С. - 42.

11. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименкова – М.: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

12. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/844320/>

13. Ивановская О.Г. и др. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие./О.Г. Ивановская – СПб.: КАРО, 2008. – 544 с.

14. 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.

15. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 171 с. 1

16. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебнометодическое пособие. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.

17. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 - 336с.

18. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/ Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с.

19. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова – СПб.: Союз, 2003 – 224с.

20 Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2005 – 129 с.

21 Левина, Р.Е. Нарушение чтения у детей дошкольного возраста/ Р.Е. Левина - М.: Наука, 2004 - 115с.

17. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности

кодирования слова и способы их преодоления// Логопед. – 2004. – № 4 – с. 13-25.

18. Мисаренко Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью// Логопед. – 2005. – № 3 – с. 4-11.

19. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2007. – 640 с.

20. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачѳв, НИИ Школьных технологий, 2008. – 140с.

22.Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015 – 173 с.

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

24.Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения/ А.Л. Сиротюк - М.: Сфера ТЦ, 2003 - 288с.

25.Солдатова Н. А., Ткачук Ю. Г. Экспериментальное исследование особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. - 2017 - №10. - С. 446-448.

26.Ткачук, Ю. Г. Становление навыка письма у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. - 2016 - №11. - С. 1558-1560.

27.Токарева, О.Л. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып.2. М.: Учпедгиз, 2002 - с. 190-212.

28.Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2007 - 96 с.

29.Хватцев, М. Е, Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии. - М., 2003 - С.113-120.

21. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 402 с.

22. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ Е.А.Стребелева, А.Л.Венгер, Е.А.Екжанова и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 124

23. Терещенко Э.В., Юркевич М.И. Нейропсихологическое исследование речи младших школьников с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

http://www.rusnauka.com/27_NII_2013/Psihologia/6_146119.doc.htm

24. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под.ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. - 656 с: ил.

25. Федотова Л.А., Павловцева О.Н. Комплексная коррекция нарушений речи детей // Логопедия: теория и практика: Сборник материалов 7 Всероссийской научно практической конференции с международным участием / Сост. Н.А. Белая. – Архангельск: Типография №2, 2015. – С.216- 221.

26. Хватцев М. Е. Логопедия. Учебное пособие для ВУЗов. В 2-х книгах. Кн.2. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. –292 с.

27. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№ 1. –С. 34–42.

30.Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. —СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2004 - С. 239

31. Щерба, Л. В., Языковая система и речевая деятельность / Ответс. редак. М. И. 32.Матусевич, Л. Р. Зиндер. - М.: Едиториал, 2008 - 432 с.

33.Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. -- М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

34.Яковлева, Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011 - 160 с. - (ЭБС«IPRbooks»).-Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456>.

Приложение 1

Диагностический материал

1) Диктант.

Гроза.

Стоит теплый летний день. По небу плывет большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

29 слов, 82 согласных, 59 гласных, 5 мягких знаков, 13 кластеров в словах.

2) Списывание (с печатного текста).

Ежик.

Теплые лучи разбудили лес. От старой ели легла тень. Вылез тощий ежик. Он стал искать пищу.

17 слов, 47 согласных, 37 гласных, 2 мягких знака, 7 кластеров в словах.

3) Списывание (с рукописного текста).

Журавль.

Жил на болоте журавль. Он построил избушку. Журавлю стало скучно жить одному. Он позвал в гости цаплю.

18 слов, 57 согласных, 39 гласных, 2 мягких знака, 14 кластеров в словах

Приложение 2

1. **Вставь пропущенные буквы А или Я. Обведи букву А красным цветом, а букву Я – оранжевым**

а) м___ло; м___со; б___н___; м___льчик; м___рт; вр___ч; ___год___;
с___бл___.

1. **Вставь пропущенные буквы У или Ю. Обведи букву У красным цветом, а букву Ю – оранжевым.**

Л___к, л___к, ш___м, бр___ки, ст___к, ст___л, ___лица, кап___шон, д___ш,
Ил___ша, т___бик, кл___ч, пол___с, мин___с, кр___чок, азб___ка.

Спиши текст, вставляя пропущенные буквы «а» или «я». Подчеркни буквы «а» и «я».

Зима.

Побелели пол___ и деревь___. Тонким льдом покрыл___сь рек___. Ходит зим___ по гор___м, по долин___м в больших м___гих в___ленк___х, по сторон___м погл___дыв___т.

Приложение 3

Вставь пропущенные буквы Б-П в начале и середине слов.

_ак, _альма, _орез, _алет, _ашня, _раздник, _анан, _ара_ан, _ризнак, _рошь, _олёт,
_алка, _ачка, _аран, _очта, _арад, _олезнь, _атарея, _олиция, _олото, _омощь, _асня,
_олнолуние, _рызги, _оль, _леск, _орода, _агаж, _а_оротник

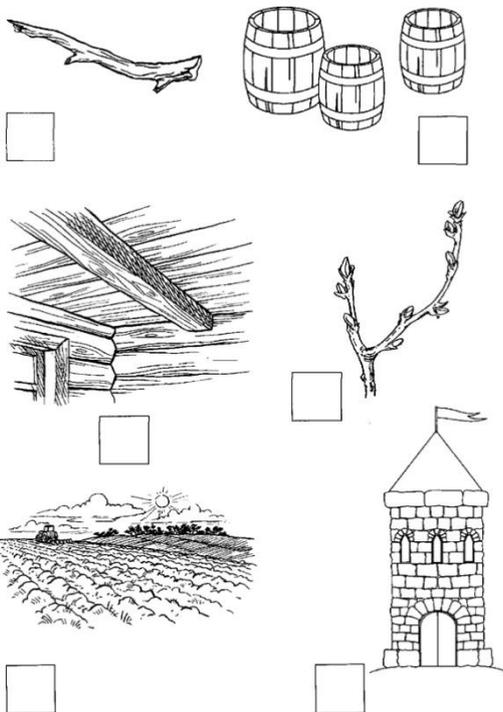
Задание 2.

Вставь пропущенные слоги БО, ПО

Ба_чка, _чка, ру_р, ра_та, за_р, __к, __сол, о_и, __бр,клу_к, ду_к,
__ст, __эзия, __кс, __жар, __кал, пу_к, __ле, __ль, __росль

Запиши текст, вставляя пропущенные буквы б-п

_элла очень хочет со_аку, но родители _ротив, _отому что это _ольшая
ответственность. _элла _ытается _оказать маме и _а_е, что она сможет и готова
_реодолеть все возможные _ро_лемы и найти _ути их решения. И вот насту_ил день
рождение девочки и она _олучила, то о чем мечтала _ольше всего на свете, маленького
щенка, которого назвала _арс. _елый, _ушистый комочек счастья _арс, _олю_ился всей
семье!



Приложение 4

Спишите слова, подчеркните в них слоги с **ш**, **с**.

Сани, шили, сухо, сало, шея, шило, сомы, шаги, соли, шуба, соловей, шоколад,
шипеть, сырой, сапог, шумит, серый, лиса, каша, носы, косы, наша, Маша, ношу, носи,
паши, несёт, ушат, укус, весит, машина, красивый, кушает, мышата.

Сравните пары слов по звучанию и смыслу. Какими звуками отличаются
эти пары слов? С каждым словом устно составьте предложение.

басня - башня; крыса - крыша; уши - усы;
каска - кашка; мишка - миска; Муська - мушка;
плоско - плошка; сила - шило; ряска - ряшка;
пуски - пушки; моська - мошка;

Спишите слова, вставьте пропущенные в них буквы **с** или **ш**:

игру...ка, пе...трый, ...каф, кру...ина, кра...ивый, ...катулка, ...ить,
...тальной, голо..., маку...ка, ме...то, ри..., ...агать, кро...ить, ...крепка, камы...,
ко...ка, плю...ка, пи...к, каранда..., вы...ивать, реди...кА

Закончите предложения, подобрав подходящие по смыслу слова.

кашка - каска Гоше дали
У пожарного железная
мишка - миска Соне купили плюшевого
Дай собаке ... с супом.
крыша - крыса Надо менять старую
Мы видели большую страшную

Закончите предложение, вставив пропущенное слово с буквами **с**, **ш**,
подчеркните вставленные буквы.

Саша уступил место Петушок, петушок, золотой ... , масляна ... , шёлкова
Кошка сидит на ...и греется на У Саши в диктанте всего одна Ласточка свила
гнезды ... ко под Саша и Лёша - братья. Лёша моложе Саши, а Саша ... Лёши. Саня
учится в новой Машины мчались по

Произнеси (напиши) слова, деля на слоги.

Чайник, царапина, цапля, чайка, улица, уличный, туча, кольцо, лицо, мочалка,
плечо, сахарница, крючок, яйцо, мальчик, цыпленок;

Вставить ч-ц.

...ерта, ...епь, ...веты, ...ершня, ...истый, сите..., сила..., молоде..., мя..., вра...,
огуре..., ...асы;

о...ки, ли...о, яй...о, ов...а, да...а, пе...ка

Дифференциация ч-ц в тексте.

Курица.

Двад...ать один день сидела кури...а на яй..ах. Наконе... из
яи... стали появляться ...ыплята. Их было двенад...ать. ...етыре ...ыплёнка
...ёрненьких. Восемь ...ыплат пёстрых. Кури...а повела ...ыплат на ули...у. Там она
у...ила их искать ...ервяков.

Весной.

Весной первыми прилетают гра...и и сквор...ы. Гра...и собираются ...елыми стаями и на...инают вить гнезда. Для сквор...ов готовы скворе...ники. Скоро гра...и и сквор...ы на...нут выводить птен...ов.

Игра с перекидыванием мяча «Закончи слово»

добавить последний звук [р] или [л].

ша-	вете-
сту-	дяте-
кома-	сы-
узе-	пена-

Преобразуйте слова, заменив букву Р буквой Л. Запишите слова парами.

рак-лак, рад-лад, Юра-юла, рама-лама, рожки-ложки, жарко-жалко

– Вставь пропущенные буквы в слова.

гене-а-;бе—ога;-ыбо-ов;ма-ме-ад;к-окоди-

приложение 5

1. Выписать слова и выделить слог «КА»

Галка, дочка, каска, горка.

Выписать слова и выделить слог «БА»

Банка, банька, бабушка

Выписать слова и выделить слог «ЧА»

Чайка, чашка, мочалка

«Половинки».

Найди части слов, соедини слоги и запиши: ды сос ла па на ра за бор нок пла ток
зво

«Собери слово».

Из слогов, записанных в разном порядке составь слова.

та, во, ро — ...

ту, ар, тро -...

ша,та,мы -...

ты, бе, ге -...

ве, ка, шал — ...

лод, хо - ...

Спиши, вставь пропущенную безударную гласную, проверь. Подче

Оч...ровательный, уд...вительный, пол...скать (бельё), пол...скать (щетка),
разв...вать (память), разв...вать (по ветру), зал...зять (раны), зал...зять (на забор),
зад...вать, задр...жал, просв...щение, разр...дить (обстановку), ст...рожил (избушку).

Прочитайте предложения. Напишите те из них, в которых все слова (кроме предлогов) имеют безударную гласную в корне слова.

Желтели, золотились листочки в саду.

Журавли летели через поля, леса, города.

Дрозды поедают рябину, чернику.

Ребята высаживают молодые березки, ясени и ёлочки.

Качает ветвями косматыми седая сосна.

Вечерняя тишина висит над рекой.

приложение 6

Запишите оставшиеся слова, выделите суффикс.

а) рыбка, дубок, горка, норка;

б) тракторист, пианист, танкист, печник;

в) полюшко, солнышко, шуточка, зёрнышко;

г) хвостике, глазоньки, усище, когтище;

д) шахтёр, барабанщик, лифтёр, боксёр;

е) толстущий, хитрющий, горьковатый, кислощущий.

Образуйте и напишите слова- названия детёнышей.

Аист - Олень -

Лось - Гусь -

Спишите без скобок. Выделите приставки, подчеркните предлоги.

(За) шёл (за) товарищем. (По) шли (по) улице. (До) шли (до) реки. (От) плыли (от)
берега. (До) плыли (до) островка. (На) шли ёжика (на) опушке роши.

Спишите без скобок. Выделите приставки, подчеркните предлоги.

Нина (от) бежала (от) дерева, (по) бежала (по) алее, (до) бежала (до) поворота. Потом она (вз) бежала (на) холмик, (с) бежала (с) него и (под) бежала (к) беседке.

Выдели окончания в словах.

Кошка, кошки, кошке, кошку, о кошке; книга, книги, книгу, о книге; школа, школы, школе; окно, окна, на окне; ручка, ручки, о ручке; кит, киты, кита, о ките;

Измени в выделенных словах окончания так, чтобы слова в предложениях были связаны по смыслу.

Настала весны.

Теплые луча солнышки греют земля. Тают сугроба. Вот бежит быстрая ручей. Дети рада. Они пускают кораблика.

Упражнение на родственные слова:

Прочитайте, подчеркните в каждом ряду лишнее слово. Ответ обосуйте.

1. нос, носильщик, носик, носатый:
2. час, часок, часть. Часовщик:
3. гусь, гусята, гусеница, гусыня:
4. циркуль, цирк, цирковой, циркач.

В данных словосочетаниях определи однокоренные слова, выдели в них корень.

Белые облака, белизна снега, молодой заяц – беляк, беленький козлёнок, побелить потолки, сделать побелку потолка, белеет вдаль.

По данному образуй однокоренные слова по принципу: существительное – прилагательное – глагол. Выдели корень.

Кто? Что? Какой? Что делать?

Старик старый стареть

Звон, Мир, Зимушка, Вредитель, Ночка, Обида

С данными словами составь предложение. В подчеркнутом слове выдели приставку.

Перешла, девочка, полянку, через, маленькая, цветов.

Подбери к данным словам однокоренные с суффиксами – **ик -**, **-ок-**, **-чик-**, **-еньк**. Запиши их. Выдели суффиксы.

Стол – столик, гвоздь - ,... , карандаш -

Сын – сынок, голос - , глаз -

Диван – диванчик, костюм - , карман -

Алый – аленький, свежий - , жёлтый -

Приложение 7

Восстанови деформированный текст. Расставь номера предложений.

Вдруг пролетела муха и села на шляпу. Котенок сидел на полу и играл с бумажным шариком. Любе подарили котенка. На стуле лежала шляпа. Видны только белые лапки. Котенок прыгнул на стул, шляпа упала и накрыла Тишку. Вот какой шалунишка!

Восстанови деформированный текст. Запиши текст.

Отец похвалил его за правду.

Он решил узнать, кто разбил чашку.

Мальчик сказал правду.

Пришёл отец.

Мальчик разбил дорогую чашку.

Описательный рассказ

Лиса- осторожный и хитрый зверь. Шерсть на ней длинная и пушистая. Мордочка у лисы красивая. Особенно хорош хвост. Он переливается на солнце рыжими красками. Лиса живет в лесу. Она выкапывает глубокие норы. Питается лиса мышами. Замечает свои следы хвостом.

Делим текст на части:

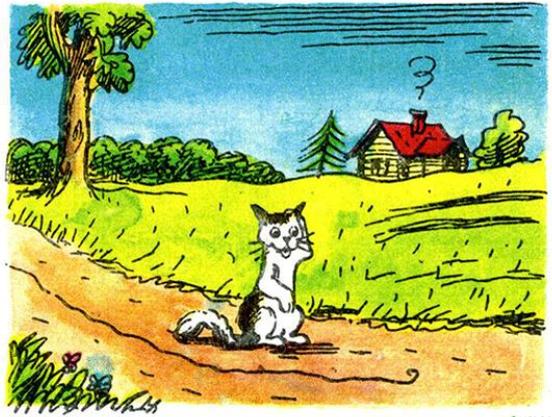
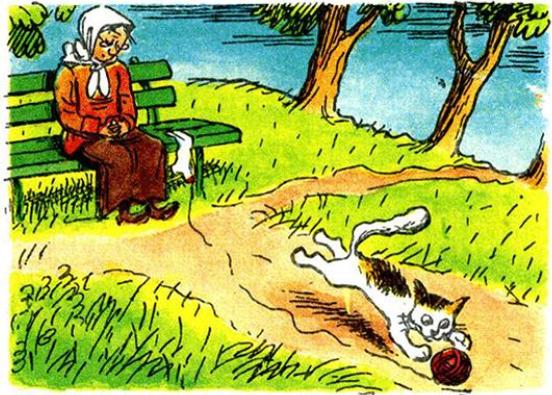
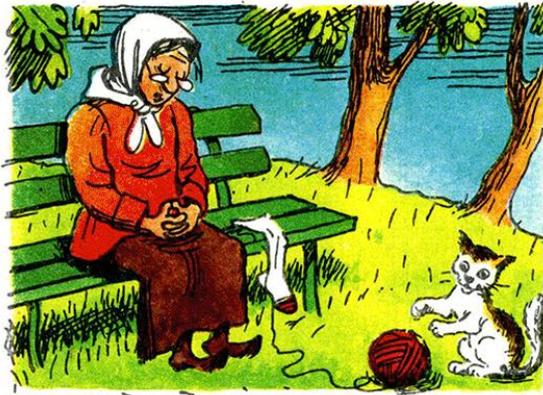
1. основная мысль- лиса осторожный и хитрый зверь
2. описание внешнего вида – Шерсть на ней длинная и пушистая. Мордочка у лисы красивая. Особенно хорош хвост. Он переливается на солнце рыжими красками.
3. особенности - Лиса живет в лесу. Она выкапывает глубокие норы. Питается лиса мышами. Замечает свои следы хвостом.

Составление рассказа по сюжетным картинкам

Добрый поступок



Рассказ по серии картинок



ПЕН_ - ПЕН_КИ

УГОЛ_ - УГОЛ_КИ

ДЕН_ - ДЕН_КИ

ОГОН_ - ОГОН_КИ

Отгадайте загадки, запишите отгадки.

Спит или купается,

Сидит девица в темнице,

Всё не разувается:

А коса на улице. (Морковь)

День и ночь на ножках

Красные сапожки (Гусь)

Трав копытами касаясь,

Что же это за девица:

Ходит по лесу красавец,

Не швея, не мастерица,

Ходит смело и легко,

Ничего сама не шьёт,

Рога раскинув широко. (лось) А в иголках круглый год.(ель)

Вставь пропущенные буквы.

За_адка, _ребёнка, гор_а, отгад_а, _орелка, _олубка, уголо_, коче_ар,
маар_арит_и, кило_рамм, о_руга, город_и, вело_онка, с_оро_оворка, ко_ти.

Вставь пропущенные буквы

расный фла

_лубокая _анава

острая и _ол_а

маленькие о_урчи_и

_расный _алсту_

_нездо _ал_и

Прочитайте текст, вставьте пропущенные буквы Г или К.

Собака грызет ...ости. В четверг к нам придут ...ости. Гриша любит хлебную ...орку. В понедельник весь класс ходил на ...орку. Во дворе шла интересная и...ра. Очень полезная черная и...ра. В саду цветет ...алина. Катину подругу зовут...алина.