



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

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

Дидактическая игра в коррекции нарушений письма у младших школьников
с общим недоразвитием речи III уровня

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Логопедия»
Заочная форма обучения

Проверка на объем
заимствований: 84,32 %
авторского текста Работа
рецензия защите
«13» 12 2023 ир. а 4
Зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и
предметных методик
Дружинина Л. А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 406/101-3-2
Баранова Олеся Дмитриевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бородина Вера Анатольевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические основы коррекции нарушения письма у младших школьников с ОНР III уровня	7
1.1 Закономерности овладения письмом младшими школьниками с ОНР III уровня	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня	10
1.3 Особенности овладения письмом младшими школьниками с ОНР III уровня	15
Глава 2 Экспериментальная работа по коррекции нарушений у младших школьников с ОНР III уровня	28
2.1 Исследования особенностей у младших школьников с ОНР III уровня...	28
2.2 Дидактическая игра в логопедической работе по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	50

ВВЕДЕНИЕ

У детей младшего школьного возраста довольно часто возникают трудности овладения письмом. Чаще всего эти трудности обнаруживаются в первом классе, и если ребенку не предоставляется вовремя специальная коррекционная помощь, то ошибки на письме сохраняются.

Для того чтобы преодолеть трудности на письме требуется понимание их механизмов. Коррекционная работа должна быть построена с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

На сегодняшний день многие авторы такие, как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова и другие, рассматривают нарушение письма с разных сторон: клинической, психологической, нейропсихологической, психолингвистической, педагогической [10; 11; 13; 16; 32; 35; 39; 44]. Б. Г. Ананьев, А. Н. Корнев, Д. Б. Эльконин и другие в своих работах делают акцент на психофизический и психологический механизм нарушения письма [1; 9; 43]. Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирина, И. Н. Садовникова, напротив, в большей степени затрагивают педагогический аспект преодоления нарушений при формировании навыков письменной речи [12; 14; 32; 35].

Проявление тенденции к росту количества детей младшего школьного возраста с речевыми расстройствами и соответственно с нарушением письма разной степени выраженности связано не только с реалиями современной жизни как следствия неблагополучия экологического, демографического, экономического и социально-бытового характера, но и с недостаточной эффективностью, используемых в логопедической работе традиционных технологий. Если не проводится специально организованной коррекционной работы, ориентированной на профилактику и коррекцию нарушений речи у детей с ОНР III уровня, то такие дети не смогут хорошо обучаться, у многих могут появиться характерные проблемы чтения и письма, что и

свидетельствует о необходимости подготовки специалистов, способных профессионально и методически грамотно, системно организовать работу с детьми данной категории.

ОНР сказывается на формировании у детей познавательной, поведенческой и личностной сфер. У детей с ОНР отмечается недостаточная развитость свойств внимания, низкий уровень развития памяти, словесно-логического мышления, восприятия, воображения, двигательной сферы.

Проблемой изучения особенностей письма у детей с ОНР занимались А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др. Ученые подчеркивают, что у младших школьников с ОНР недостаточно сформирована коммуникативная деятельность, эмоциональная сфера, что определяет низкий уровень саморегуляции, рефлексии, целенаправленности поведения, импульсивность, повышенный уровень тревожности, зависимость от чужого мнения, гиперактивность, эмоциональное и двигательное беспокойство, либо заторможенность [6; 12; 14; 32; 35; 38; 44].

Анализируя различные источники информации, на данный момент чаще встречается комплексный подход по устранению трудностей при обучении письму. Многие авторы рекомендуют при освоении письма учитывать возрастные особенности младших школьников в учебной деятельности, которым свойственна недостаточная целенаправленность действий, неспособность анализировать и придерживаться определенной последовательности при выполнении заданий на уроке. Поэтому без напоминания педагога они не могут контролировать себя, обнаруживать и исправлять допускаемые ошибки [16].

Нарушения письма у школьников с ОНР являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти нарушения оказывают

отрицательное влияние на психическое развитие, эффективность его обучения и последующей социализации.

Выбор темы выпускной квалификационной работы обусловлен существованием в настоящее время большого количества обучающихся младших классов, у которых существует проблемы нарушения письма.

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

Предмет исследования: логопедическая коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Цель выпускной квалификационной работы: теоретически и практически рассмотреть и описать коррекционную работу по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

- рассмотреть закономерности овладения письмом младшими школьниками с ОНР III уровня
- рассмотреть особенности овладения письмом младшими школьниками с ОНР III уровня
- провести исследования особенностей у младших школьников с ОНР III уровня
- рассмотреть дидактическую игру в логопедической работе по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня

Методы исследования:

- теоретические – анализ литературных источников; сравнение индивидуальных и групповых показателей результатов обследования; анализ

данных диагностического изучения детей экспериментальной группы; анализ результатов исследования; обобщение результатов исследования.

- эмпирические – методы логопедической диагностики; педагогический эксперимент; количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: МБОУ С(К)ОШ №11 г. Челябинска

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы коррекции нарушения письма у младших школьников с ОНР III уровня

1.1 Закономерности овладения письмом младшими школьниками с ОНР III уровня

Процесс письма представляет собой сложный психо-физиологический механизм, который постепенно формируется у ребенка. При обучении ребенка грамоте формируются стойкие, автоматизированные навыки письма. В ходе этого процесса у младших школьников устанавливаются связи между различными анализаторами и динамические стереотипы, это создает базу для формирования качественного письма [14].

Следовательно, нарушение хотя бы одного анализатора приводит к трудностям освоения процесса письма у детей с отклонениями в развитии, также данные трудности проявляются в специфических ошибках при письме.

На основе теории А. Р. Лурии одной из базовых предпосылок письма является четкая артикуляция или проговаривание, которое позволяет уточнить звуковой состав слова, последовательность звуков в составе слова и определить их количество, это все позволяет правильно провести звуко-буквенный анализ, после записать буквенный образ слова, при этом правильно создать графический образ слова [21].

Н. И. Жинкин пишет, что четкая артикуляция является необходимым условием для формирования фонематического и фонетического слуха, что в месте составляет речевой слух [8].

Формирование фонематического слуха в онтогенезе осуществляется на основе правильной артикуляции, то есть моторного образа звука, кинестетического образа, поэтому если у ребенка наблюдалось нарушение артикуляции, то это приводило не только к нарушению звукопроизношения, но и к нарушению акустического образа звука, а, следовательно, к нарушению

звуко различения. Поэтому такой ребенок не может опираться в своей речи на артикуляцию и на акустический образ, и на основе этого данная взаимосвязь формируется на патологической основе, таким образом, не формируется функция фонематического слуха.

В связи с этим, у ребенка трудности в освоении устной речи, а, следовательно, и в письменной. Такие дети не могут осваивать навыки звукового анализа состава слова, поэтому они не могут запоминать звуковой состав слова, у них не формируется навык дифференциации слов по звуковому составу, таким образом, страдает вербальная память, из-за которой освоение лексики у таких детей происходит очень медленно, и они начинают отставать от возрастной нормы [2].

Подробного анализа требует механизм нарушений письма у детей с ОНР. В свою очередь, происходит нарушение акустического образа звука, а, следовательно, нарушение звуко различения, у ребенка возникают трудности при усвоении навыка звукового анализа, который является ведущей операцией процесса письма.

Поэтому ребенок не может освоить письмо правильно, также у него может быть трудности при освоении чтения [31].

Данные ошибки возникают в разных вариациях: замена согласных и гласных по огубленности, высоте, по ряду, также пропуск даже гласных звуков. Например, свистящие и шипящие звуки из-за неправильной артикуляции, так как у детей парез кончика языка, дети не могут создать правильную позицию при произнесении, поэтому артикуляции происходит неправильно, следовательно, возникают трудности кинестетической дифференцировки, не может различать данные звуки на слух, таким образом, на письме у таких детей наблюдаются замены, а в слове, где есть стечение согласных, могут быть пропуски или наоборот вставки [31].

Таким детям трудно дифференцировать твердые и мягкие звуки, потому что при этом происходит еще более тонкая дифференцировка, то есть не ребенок не может ощутить, освоить, понять, контролировать себя ни в моторном, ни в акустическом образе, поэтому на письме могут быть пропуски или вставка [2].

В свою очередь, из-за того, что у этой группы детей существует сближение артикуляционных укладов, то это ведет к смешению звуков.

Для того, чтобы ребенок написал слово, ему, оказывается, недостаточно уточнить и определить звуки акустически, ему еще необходимо отдифференцировать их по способу и месту образования, то есть по артикуляционным признакам [2]

Таким образом, все рассмотренные ошибки являются характерными для структуры речевого дефекта, но именно нас интересует ОНР III уровня, поэтому подробнее остановимся на этом.

У детей с ОНР III уровня из-за недостаточной сформированности грамматического строя речи на письме могут наблюдаться различные ошибки. Подробнее рассмотрим, какие именно ошибки, мы можем наблюдать в письменных работах таких детей, а именно:

1. ошибки в предложно-падежном управлении;
2. ошибки в согласовании имен существительных, прилагательных, глаголов, числительных и т. д.;
3. раздельное написание приставок и слитное написание предлогов или их пропуск;
4. различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, либо их пропуск, слитное написание слов, неправильное определение границ предложения и т. д.;

5. различные деформации состава слова («разорванные» слова, пропуски и не дописание слогов и т. д.) [31]. При самостоятельном письме у таких детей наблюдаются специфические особенности, которые касаются построения самого текста, где сам текст недостаточно связан, изложение непоследовательно и не логично, также они недостаточно правильно используют лексические, грамматические и синтаксические средства [13].

Таким образом, у младших школьников с ОНР III уровня процесс овладения письмом затруднен.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня

Одним из наиболее распространенных нарушений речи среди детей младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи. Под ОНР III уровня понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [20].

Младший школьный возраст определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Именно в этом возрасте формируется ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений [28]. В младшем школьном возрасте открывается значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением ценной взрослыми учебной работы.

У многих детей с ОНР III уровня выявляется общая соматическая ослабленность, а также отмечается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется при воспроизведении движений по словесной инструкции. Дети имеют отставание в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его части. Отмечается недостаточность развитости мелкой моторики, а именно

недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание на одной позе.

У детей с ОНР обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы [34]. При функциональных отклонениях, дети легко дают невротические реакции. Их поведению могут быть присущи негативизм, повышенная возбудимость или наоборот вялость, нерешительность.

Наличие органического поражения мозга обуславливает плохую переносимость жары, головные боли, тошноту и головокружения. Дети истощаемы и быстро пресыщаются любым видом деятельности.

Характерна повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, может наблюдаться заторможенность, вялость. Так как дети утомляемы, это сказывается на общем поведении и самочувствии. С трудом сохраняется усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении урока. На перемене дети наоборот излишне возбудимы, а после испытывают трудности в сосредоточении на уроке [34].

Для третьего уровня речевого недоразвития характерны пробелы в развитии фонетики, лексико-грамматического строя, кажущиеся несущественными, однако их совокупность вызывает у ребенка значительные затруднения при обучении в школе [20]. Длительное время остаются несформированными некоторые неречевые процессы [12]. В свою очередь неполноценная речевая деятельность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

У детей обнаруживается неустойчивость внимания и памяти, а в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, а также сниженный уровень

контроля собственной деятельности. Так как психическое состояние неустойчиво, работоспособность резко может меняться [34].

Недостаточность базового слухового восприятия оказывает влияние на формирование фонематического слуха, а в последующем – фонематического восприятия. Но следует учесть, что не всегда может отмечаться прямая зависимость между нарушением звукопроизношения и нарушением восприятия звуков [35].

Нарушения зрительной сферы выражаются в основном вне дифференцированности зрительных представлений, в нестойкости зрительной памяти. Отмечаются трудности дифференциации нормального и зеркального написания букв, детям сложно узнать буквы, которые наложены друг на друга, отмечаются трудности в назывании и сравнении исходных графически букв [26; 43].

Дети с ОНР затрудняются в ориентировке в направлениях пространства, обозначающих местонахождение объекта. Могут обнаруживаться трудности ориентировки в собственном теле.

Пространственные нарушения проявляются в стойкости расстройств письменной речи и нарушениях счёта. Пространственные нарушения у детей с ОНР III уровня характеризуются тенденцией к компенсации [26].

У детей наблюдается недостаточная устойчивость внимания, его быстрая истощаемость, сниженный уровень произвольности, ограниченность его распределения. В условиях словесной инструкции зафиксировать внимание на выполнении задания труднее, чем зрительной [35].

При сравнительно сохранной смысловой, логической памяти у детей обнаруживается снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность заданий [27].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. У детей обнаруживается отставание в развитии словесно-логического мышления, в овладении мыслительными операциями.

Особенности мышления обуславливаются связью между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Отмечается низкий объём сведений об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточная самоорганизация речевой деятельности [15]. Нарушения самоорганизации вызваны недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер, проявляющиеся психофизической расторможенностью или заторможенностью.

Воображение детей младшего школьного возраста с ОНР имеет свои особенности, это объясняется бедным словарным запасом. Также иначе развиваются творческие способности.

Представления детей о предметах неточные, неполные, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в результате этого запаздывает формирование понятий [15].

Комплекс речевых и когнитивных нарушений препятствует формированию полноценной коммуникативной деятельности.

Нарушения общения проявляются в незрелости его мотивационно-потребностной сферы, а именно:

- снижена потребность в общении;
- неразвитость форм коммуникации (диалогическая, монологическая речь);
- особенности речевого поведения.

Важный фактор в иерархии межличностных отношений – степень выраженности речевого дефекта. Дети, имеющие относительно хорошо

развитую речь, занимают более высокое положение в системе личных отношений.

Личностное развитие характеризуется разной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Большинству детей свойственны проявления неуверенности в себе, замкнутости, разной степени переживания своего дефекта.

Детям с ОНР III уровня свойственна пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У учеников первых классов наблюдается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и отрицательными эмоциями [35].

Однако на втором году обучения работоспособность повышается, и преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования. Улучшение связано с привыканием к школьному режиму, нормализацией взаимоотношений в классе, кроме этого, с развитием способности к саморегуляции в результате правильно организованной коррекционно-педагогической работы [35].

Учащиеся младших классов с ОНР III уровня не всегда достаточно адекватно оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. Многие из черт своего характера дети не отмечают и не оценивают.

Как отмечают исследователи, психическое развитие этих детей протекает благополучнее развития речи. Первичная патология речи затормаживает формирование потенциально сохранных умственных способностей. Однако по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей приближается к норме [23].

Таким образом, у детей обнаруживается особое состояние нервной системы. Недостаточно сформированы сенсорная, интеллектуальная и волевая сферы. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения

низкая, несмотря на то, что речь внешне сформирована. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

1.3 Особенности овладения письмом младшими школьниками с ОНР III уровня III уровня

Речь детей с ОНР III уровня имеет свои особенности. Р.Е. Левина выделяет [20]:

1. Неточное знание и употребление обиходных слов при относительно развернутой речи. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. При использовании простых предлогов отмечаются ошибки, сложные предлоги практически не используются.

2. Грамматические формы языка сформированы недостаточно.

3. В активной речи дети используют преимущественно простые предложения. Затрудняются распространять предложения, составлять сложные предложения.

4. Отмечаются недостатки произношения звуков и нарушение структуры слова.

5. Иногда может обнаруживаться незнание отдельных слов и выражений, дети могут смешивать смысловые значения слов, близких по звучанию.

Эти особенности оказывают влияние на развитие связной речи [37]. К началу обучения в школе, уровень сформированности лексических и грамматических средств языка существенно отстает от нормы.

Недоразвитие речи проявляется в неточном знании и использовании слов, в неумении изменять, образовывать слова [23]. Для речи характерен бедный словарный запас, количественно и качественно отстающий от возрастной нормы. Затруднения детей проявляются при подборе синонимов,

антонимов, родственных слов, а также слов, которые имеют абстрактное значение. Обнаруживаются ошибки при употреблении приставочных глаголов и существительных, обозначающих профессии. В словарном запасе часто отмечается отсутствие сложных существительных и прилагательных. Не всегда точно дети объясняют значение знакомого им слова.

Синтаксические связи в предложениях нарушаются вследствие ошибок при словоизменении. Так в устной речи присутствуют отдельные грамматические фразы, неправильное употребление некоторых слов, фонетические недостатки. Дети могут строить простые не распространенные и распространенные предложения, включая фразы с несколькими определениями [3]. Но и в таких предложениях продолжают отмечаться изменения порядка слов, нарушение согласования и управления, пропуск или замена сложных предлогов. Обнаруживаются затруднения в построении сложносочиненных и сложно подчиненных предложений. В самостоятельных высказываниях правильная связь слов в предложениях, выражающая временные, пространственные и другие отношения, может отсутствовать.

Для третьего уровня речевого развития характерно появление развернутой обиходной речи, отсутствие грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений [41]. Как правило, несформированными остаются сложные фонемы, как шипящие и звуки [p], [p']. Наблюдается смешение звуков близких акустически и артикуляционно. Слоговая структура искажается в словах, которые состоят из 4 – 5 слогов, имеют стечения согласных звуков. При относительно развернутой обиходной речи отмечается неточное знание и использование большого количества слов и недостаточно полная сформированность грамматических форм и языковых категорий [20].

Редко возникают трудности при понимании речи. Как правило, они связаны с недостаточным различением форм числа, рода, падежа существительных и прилагательных, а также временных форм глагола.

Нарушено понимание оттенков значений однокоренных слов, и выражений, отражающих временные, пространственные и причинно-следственные связи и отношения. Вследствие отдельных недостатков в развитии фонетики, лексики и грамматики отмечается неполное понимание читаемого текста при относительно хорошем понимании обиходной речи.

В.П.Глухов [7], Т.А.Ткаченко [37] отмечают, что трудности во владении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР речи обусловлены недостаточной сформированностью основных компонентов языковой системы: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, а также ОНР произносительной и семантической сторон речи. Дополнительные трудности в овладении связной монологической речью создаёт наличие вторичных отклонений в развитии психических процессов.

К незначительным нарушениям связности относят пропуски отдельных, но важных в смысловом отношении слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи [1].

При значительных нарушениях связности обнаруживается повторное отсутствие смысловой и синтаксической связи между фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между несколькими фрагментами текста [7]. Таким образом, недостаток смысловой связи между рядом последовательных предложений, пропуск нескольких фрагментов текста, незавершенность частей текста и сочетание различных недостатков ведут к резким нарушениям связности.

У детей с ОНР III уровня отмечаются трудности при составлении развернутых синтаксических конструкций. Для самостоятельных высказываний детей характерно использование в основном коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в подборе

нужных слов, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения [39].

Перечисленные нарушения во всех компонентах языковой системы, отражаются на связной речи. Ограниченный словарный запас делает речь детей бедной и стереотипной [38]. При правильном понимании логической взаимосвязи событий, дети обходятся перечислением действий. Ошибки при передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, теряют действующих лиц при пересказе текстов.

Рассказ-описание может подменяться отдельным перечислением предметов и их частей. При составлении творческого рассказа дети испытывают затруднения в определении замысла рассказа, в последовательности развития сюжета. Дети испытывают трудности в составлении развернутого рассказа по картинке, по серии сюжетных картинок, могут затрудняться в нахождении главной мысли повествования, определении логики, последовательности в изложении событий. Рассказы составляют с вниманием на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Для описательного рассказа характерно: бедность содержание, повторы; предложенный план не используется; простое перечисление отдельных признаков предмета. Самым трудным для детей является самостоятельное рассказывание по памяти, а также творческие рассказы [7; 20].

Для реализации речевого общения необходимо уметь выражать и передавать мысли. Данный процесс реализуется с помощью фраз. При речевом недоразвитии трудности построения фраз и оперирования ими проявляются в грамматизмах речи, что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [23]. В различных ситуациях речевого общения не сразу употребляют слова, ранее усвоенные на занятиях, а при изменении ситуации опускают слова, знакомые и произносимые ими в других условиях [31]. О.Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у

детей с ОНР, обращает внимание на то, что один из механизмов патогенеза – несформированность звуко-буквенных обобщений, который связан с уровнем развития речи [9]. Дети не могут овладеть самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся заметнее. В исследованиях В.К. Воробьевой отмечается, что самостоятельная связная речь детей с ОНР несовершенна по своей структурно-семантической организации [3]. Неразвито умение связано и последовательно сообщать свои мысли. Дети имеют набор слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают большие затруднения при программировании высказывания, в объединении отдельных элементов в структурное целое и при отборе материала для определенной цели. Длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев связаны с трудностями в программировании содержания развернутых высказываний [23].

Таким образом, для учащихся с выраженным ОНР, присущи несформированность лексико-грамматического строя языка и фонетико-фонематической стороны речи. Это проявляется в затруднении анализа и синтеза слов, в бедности словарного запаса, в не умении правильного построения предложения, его грамматически правильного оформления, в последовательном пересказе содержания рассказа [12].

В связи с этим, наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи. Дети не способны связно излагать свои мысли. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной. Это создает детям дополнительные трудности в процессе обучения в дальнейшем.

Письмо является одним из видов речевой деятельности, наряду с говорением, слушанием и чтением. Письмо – это порождение речи с использованием специальных графических знаков (букв алфавита). Письменная коммуникация в любой культуре на любом из языков мира характеризуется еще одним важным признаком: правильностью написания,

т.е. соблюдением установленных в данном социуме, использующем определенный национальный язык, правил письменной речи. Правила речевого поведения на письме регулируются прежде всего орфографией и пунктуацией. [5]

Для выявления особенностей психологического содержания письма в соответствии с правилами русской орфографии, необходимо обсудить принципы русской орфографии в их отношении к присущим языку закономерностям, охарактеризовать письмо как функциональную систему и как деятельность, а также психические функции, участвующие за написание слов в соответствии с разными принципами орфографии ментальные операции.[6]

Характеристика принципов русской орфографии

Обсуждение принципов русской орфографии стоит начать с определения принципов графики, т.е. письма. Принципы графики регулируют способы передачи звучащей речи на письме, в то время как принципы орфографии предусматривают правила передачи звучащей речи графическими символами. Иначе говоря, графика первична по отношению к орфографии.

В русском письме (русской графике) основным является фонематический принцип: большая часть букв русского алфавита обозначает на письме фонему. Между тем отнюдь не для всех фонем имеются специальная буква. Однако в алфавите представлены также буквы, обозначающие аллофоны, или варианты фонемы.

Фонема – минимальная единица языка, способная выступать как единственный различитель плана выражения морфем и слов. В речи фонема представлена звуками. Слово бак состоит из трех фонем /Б,А,К/, которые представлены тремя звуками [б, а, к]; если это слово произнести шепотом, то фонемный состав не изменится, а вот в звуковом составе изменится первый

согласный: в шепотной речи невозможны звонкие согласные и фонема /Б/ будет представлена как [п]. В свою очередь, слова бак и бук различаются гласными: их фонемный состав /Б,А,К/ и /Б,У,К/ соответственно. Однако первая согласная фонема представлена в этих словах по-разному: в слове бук под влиянием последующего огубленного гласного /У/ мы произносим [б]. Такое зависимое от «соседей» (т.е. от фонетической позиции) звуковое выражение фонемы и называется аллофон (или вариант фонемы). [5,6,8]

Буквы, обозначающие на письме аллофоны, «работают» в соответствии с иным принципом письма – в соответствии со слоговым принципом письма. Приведем пример. Слова лук и люк по своему фонемному составу различаются первыми согласными: /Л/ и /Л'/ соответственно. Тем не менее, на письме первые согласные передаются одной и той же буквой. А вот для передачи гласного используются разные буквы. В слове люк буква Ю передает аллофон фонемы /У/ в позиции после мягкого согласного. Таким образом, эта буква обозначает и мягкость предшествующего согласного. В результате на письме все йотированные гласные обозначают целый слог: мягкий согласный + аллофон гласной фонемы, встречающийся в позиции после мягкого согласного.

В русском алфавите есть буква, передающая признак фонемы: Ь передает только мягкость предшествующего согласного. Можно сказать, что в русском письме одна и та же фонема (мягкий согласный) передается либо диграфом: соЛЬ; либо знаком для соответствующего твердого согласного в сочетании со специальным (йотованным) гласным. Встречается и «лишняя» буква, обозначающая на письме «морфемный шов» между приставкой и корнем: это Ъ.

Итак, русское письмо основано на фонемном и слоговом принципах. Знаки русского письма – буквы – соответствуют фонемам или аллофонам фонем. Встречаются единичные случаи букв, соответствующих признаку фонемы или границе между морфемами. По справедливому замечанию Л.Р.

Зиндера, «благодаря остроумному использованию букв русская азбука, состоящая из 33 букв, обеспечивает адекватную передачу 41 фонемы» [40].

В классическом труде по теории письма представитель Щербовской лингвистической школы Лев Рафаилович Зиндер определяет восемь принципов орфографии. Это (1) фонематический, (2) морфематический, (3) грамматический, (4) дифференцирующий, (5) традиционный (исторический), а также (6) цитатный, (7) транслитерационный и (8) транскрипционный принципы (Овчинникова И.Г., 40)).

С точки зрения того, как принципы орфографии соотносятся с законами языка и особенностями речевой деятельности носителей языка, их можно представить как мотивированные языковыми законами и не мотивированные языковыми законами. Принципы, основанные на закономерностях, присущих самому языку, осмысливаются носителями языка как мотивированные и могут быть усвоены сознательно (Зиндер 1996: 40). Строго говоря, не мотивированные языковыми законами принципы орфографии мотивированы речевой деятельностью, т.е. особенностями письменной формы коммуникации. Обсудим все принципы, определяющие правильность передачи звукового состава морфемы и слова на письме, в аспекте их мотивированности законами языка.

Фонематический принцип «предполагает мотивированность написания звуковым обликом обозначаемого слова или морфемы без учета их словообразовательных связей» (Зиндер 1987: 40). В соответствии с этим принципом мы пишем розЫгрыш, хотя корень –игр- в словах, не имеющих собственно русских приставок, начинается с буквы И. Мы передаем одну и ту же корневую морфему, обладающую одним и тем же лексическим значением, различными буквами только потому, что пытаемся точно отразить звучание первого гласного. Аналогичным образом на конце числительного пять пишется мягкий знак, передающий мягкость конечного согласного, хотя тот же корень в слове пятак не имеет обозначения мягкости /Г/ на письме,

поскольку конечный согласный корня в слове пятак – твердый /Т/. В соответствии с фонематическим принципом мы допускаем различное написание одной и той же морфемы ради точного отражения ее звукового состава. Таким образом, фонетический принцип мотивирован реально представленной в языках мира, в том числе в русском языке, вариативностью звукового состава (плана выражения) морфемы. Написание слова по фонематическому принципу отражает фонетическую реальность: реальный звуковой состав слова.

В работах представителей Московской лингвистической школы этот принцип называется фонетическим. Разнобой в терминологии обусловлен отличием Московской фонологической школы от Щербовской.

Морфематический принцип связан с лексическим и грамматическим значениями, он отражает «стремление показать тождество морфемы..., в написании не отражаются свойственные данной морфеме живые чередования» (40). Состав морфемы передается по сильной фонетической позиции: здраВие – здраВствуй. В словах здравие и здравствуй совпадет корневая морфема, однако в первом слове конечный согласный морфемы - /В'/, а во втором – гласный /А/. Между тем на письме различия в звуковом составе одной и той же корневой морфемы в разных словах не передаются: в обоих случаях на конце корня пишем В. В соответствии с морфематическим принципом фонемный состав морфемы передается на письме всегда одинаково (по сильной фонетической позиции).

Морфематический принцип мотивирован законом устойчивости языкового знака. Закон устойчивости проявляется в том, что в языках мира определенный план выражения знака (отрезок речевой цепи) вызывает в сознании носителя языка определенный образ (план содержания знака). Взаимосвязь плана выражения и плана содержания устойчива, и это обеспечивает надежность коммуникации: передавая определенное значение последовательностью звуков, говорящий рассчитывает на то, что слушающий

активизирует в своем сознании это значение. Благодаря морфематическому принципу орфографии на то же самое вправе рассчитывать пишущий: то же самое значение (лексическое для целого слова, грамматическое для морфемы) актуализируется в сознании читателя. Языковая единица в письменной речи оказывается даже более устойчивой, чем в устной: морфематический принцип пренебрегает вариативностью плана выражения морфемы в составе различных лексем. Морфологический принцип оказывается самым распространенным в русской орфографии. [6]

Грамматический принцип.

Если морфематический принцип связан прежде всего с лексическим значением, то грамматический – со значением грамматическим. Грамматический принцип отражает стремление передать грамматические и некоторые другие метаязыковые особенности слова на письме. В соответствии с этим принципом на письме передаются грамматические значения в рамках таких грамматических категорий, как род, число, падеж, лицо, принадлежность к определенной части речи. При этом способ передачи грамматических особенностей никак не связан с звуковым составом слова. Например, в русских словах рожь и нож конечный согласный совпадает. Для написания слова согласно морфематическому принципу конечный согласный определяется по сильной позиции: над пропастью во ржи, на острие ножа. Следовательно, в обоих случаях напишем Ж. Однако у слова рожь после согласного пишется еще и мягкий знак, хотя никакой мягкостью /Ж/, как /Ш/ и /Ц/, не обладает ни в одной из фонетических позиций. Мягкий знак в данном случае указывает на принадлежность слова рожь к существительным женского рода. Заметим, что вместо мягкого знака принадлежность слова к женскому роду могло бы передавать любое другое обозначение. Равно как и наличие мягкого знака могло бы сигнализировать о мужском, а его отсутствие – о женском роде имени существительного. Мягкий знак после шипящего согласного в качестве «сигнала» принадлежности существительного в

именительном падеже к женскому роду отражает не особенности языка, а сложившуюся традицию письменной русской речи. [6]

Дифференцирующий принцип.

Заметим, что этот принцип обладает малым радиусом действия, определяя написание омонимов. В соответствии с этим принципом написание отражает стремление разграничить омонимы, передавая полностью их звуковой облик разными графическими способами: ожЕг – ожОг; баЛ – баЛЛ и т.п. Первая пара омонимов представляет собой омоформы (звучание лексем совпадает не во всех словоформах), относящиеся к различным частям речи. В таком случае разграничение омоформ на письме соответствует грамматическому принципу: гласный Е пишется в глагольных словоформах, гласный О – в словоформах существительного. Слова второй пары не противопоставлены по грамматическим значениям, слова баЛ – баЛЛ пишутся по-разному в соответствии с дифференцирующим принципом. Этот принцип вторичен, подобно грамматическому: он не определяет графический облик слова, а «наслаивается» на фонематический и морфематический принципы. Согласно дифференцирующему принципу морфема имеет постоянный план выражения в письменной форме (как предполагает и морфематический принцип), однако звуковые составы морфем, совпадающие в устной форме, на письме передаются различными способами (что ограничивает сферу применения фонематического принципа) с целью отражения различий в лексическом значении. [6]

Дифференцирующий принцип связан с законами языка только постольку, поскольку омонимия (совпадение планов выражения языковых знаков при несовпадении их значений) является результатом действия принципа экономии. Сам способ передачи различия в плане содержания обусловлен наличием разных графических возможностей для фиксации звукового состава морфемы. Распределение графем, отражающих совпадающие звуки, произвольно: необходимо запомнить, что одна и та же

последовательность звуков на письме фиксируется по-разному: то как кОмпания – («группа лиц, проводящих время вместе» и т.п.), то как кАмпания – («работа или действие, проводимые в определенный период и нацеленные на решение определенной задачи»).

Традиционный (исторический) принцип орфографии.

Этот принцип отражает сложившуюся традицию или историю слова. В соответствии с традиционным принципом принято писать краснОГО, синЕГО, хотя такое написание не отражает ни фонетическую реальность, ни грамматическое или лексическое значение. В определенный период истории русского языка окончания полных прилагательных в форме единственного числа родительного падежа произносились [ого] и [его], их написание соответствовало фонематическому принципу. Однако устная форма языка изменяется гораздо быстрее, чем письменная, поскольку устная речь изменяется спонтанно, в то время как «орфографическая норма создается сознательно, изменения в нее вносятся только тогда, когда противоречие между написанием и произношением становится очевидным» (Зиндер 1996: 40). По этой причине в языках с длительной письменной традицией часто сохраняются не оправданные современным состоянием языка написания.

Выводы по главе:

Процесс письма представляет собой сложный психо-физиологический механизм, который постепенно формируется у ребенка. При обучении ребенка грамоте формируются стойкие, автоматизированные навыки письма. В ходе этого процесса у младших школьников устанавливаются связи между различными анализаторами и динамические стереотипы, это создает базу для формирования качественного письма [14].

Следовательно, нарушение хотя бы одного анализатора приводит к трудностям освоения процесса письма у детей с отклонениями в развитии, также данные трудности проявляются в специфических ошибках при письме.

Подробного анализа требует механизм нарушений письма у детей с ОНР. В свою очередь, происходит нарушение акустического образа звука, а, следовательно, нарушение звуко различения, у ребенка возникают трудности при усвоении навыка звукового анализа, который является ведущей операцией процесса письма.

Глава 2 Экспериментальная работа по коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня

2.1 Исследования особенностей письма у младших школьников с ОНР III уровня

В эксперименте принимали участие 10 детей, учащихся 2 класса, имеющих заключение ОНР III уровня.

На первом этапе обследования изучалась документация учителя логопеда, речевые карты детей, заключение ПМПК, педагогические характеристики детей, успешность освоения программы по русскому языку. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 Список учащихся с заключением учителя-логопеда

Список детей	Заключение ПМПК	Заключение логопеда
Андрей К.	Уровень психического развития ниже показателей возрастной нормы. Недостаточное развито целостное восприятие, память снижена, внимание, мышление, мелкая моторика и графические навыки сформированы недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Андрей Н.	Уровень развития основных познавательных процессов снижен. Мелкая моторика рук слабая. Познавательная активность недостаточна. Коммуникативные навыки развиты недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Алена Ж.	Уровень психического развития ниже показателей возрастной нормы. Недостаточное развито целостное восприятие, память снижена, внимание, мышление, мелкая моторика и графические навыки сформированы недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Анна П.	Уровень развития основных познавательных процессов снижен. Мелкая моторика рук слабая. Познавательная активность недостаточна. Коммуникативные навыки развиты недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Алеша Б.	Уровень психического развития ниже показателей возрастной нормы. Недостаточное развито целостное восприятие, память снижена, внимание, мышление, мелкая моторика и графические навыки сформированы недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Света П.	Уровень развития основных познавательных процессов снижен. Мелкая моторика рук слабая. Познавательная активность недостаточна. Коммуникативные навыки развиты недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня

Катя К.	Уровень психического развития ниже показателей возрастной нормы. Недостаточное развито целостное восприятие, память снижена, внимание, мышление, мелкая моторика и графические навыки сформированы недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Кирилл С.	Уровень психического развития ниже показателей возрастной нормы. Недостаточное развито целостное восприятие, память снижена, внимание, мышление, мелкая моторика и графические навыки сформированы недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Миша П.	Уровень психического развития ниже показателей возрастной нормы. Недостаточное развито целостное восприятие, память снижена, внимание, мышление, мелкая моторика и графические навыки сформированы недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня
Коля С.	Уровень развития основных познавательных процессов снижен. Мелкая моторика рук слабая. Познавательная активность недостаточна. Коммуникативные навыки развиты недостаточно.	Дисграфия, ОНР 3 уровня

Изучение заключений ПМПК показало недостаточность развития отдельных психологических процессов: низкий уровень словесно-логической памяти и мышления, неустойчивость внимания. Восприятие отмечается недифференцированностью, имеются нарушения в ориентировке в пространстве.

У детей наблюдаются нарушения мелкой моторики, отмечается неловкость движений, скованность. Наиболее ярко недостаточность общей моторики проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений.

Таким образом, у детей с ОНР 3 уровня наблюдается недостаточная сформированность некоторых познавательных процессов, которые негативно влияют на становление процессов письма.

Вторым этапом нашей работы является логопедическое обследование. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии, а также степени выраженности. Для обследования навыков письма обучающихся,

нами была выбрана методика И.Н. Садовниковой. Эта методика предполагает следующие виды работы:

1) Списывание:

– списать слова, написанные рукописным шрифтом: (*лещ, жук, снег, бант, мышка, пестец, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, желудь, индюк*);

– списать слова, написанные печатным шрифтом: (плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье).

2) Письмо на слух:

– записать под диктовку слова: (шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, кубок, трава, упал, берёза, ступенька, больной, убежать);

– записать предложение после однократного прослушивания: (*У ёлки пушистый зайчик.*);

– списать печатный текст: (*Кошка и птичка. Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.*)

– списать рукописный текст (*Щенок. У Жучки родились щенки. Маша и Петя взяли одного. Щенок громко скулил. Дети накормили щенка.*)

– написать диктант: (*Кот. У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.*)

3) Самостоятельное письмо:

– записать названия картинок:

– составить и записать короткий рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Для оценки результатов разработана балльно-уровневая система оценивания по данной методике: наличие дисграфической ошибки по каждому критерию оценивалось в 1 балл, отсутствие – в 0 баллов. Состояние письма младших школьников оценивалось по трем уровням по среднему баллу, который вычислялся по наличию ошибок в слове, в словосочетании и предложении:

– низкий уровень состояния письма (наличие дисграфических ошибок на всех уровнях – 2-3 балла;

– средний уровень состояния письма – 1-2 балла;

– высокий уровень состояния письма – 0-1 балл (незначительное количество дисграфических ошибок).

После проведенного обследования были проанализированы дисграфические ошибки младших школьников с ОНР 3 уровня. Результаты исследования представлены в таблицах 2,3,4 и на рисунках 1, 2,3.

Таблица 2 Обследование списывания детей экспериментальной группы

Список детей	Дисграфические ошибки при списывании, в баллах			Средний балл	Уровень
	искажение морфологической структуры слова	ошибки словообразования	пропуск, добавления букв, слогов, смешение букв		
Андрей К.	2	1	2	1,7	Средний
Андрей Н.	3	2	3	2,7	Низкий
Алена Ж.	3	3	2	2,7	Низкий
Анна П.	2	3	2	2,3	Низкий
Алеша Б.	3	1	3	2,3	Низкий
Света П.	3	3	2	2,7	Низкий
Катя К.	2	2	1	1,7	Средний
Кирилл С.	2	1	2	1,7	Средний
Миша П.	3	3	3	3,0	Низкий
Коля С.	2	3	3	2,7	Низкий
Средний балл	2,5	2,2	2,3		

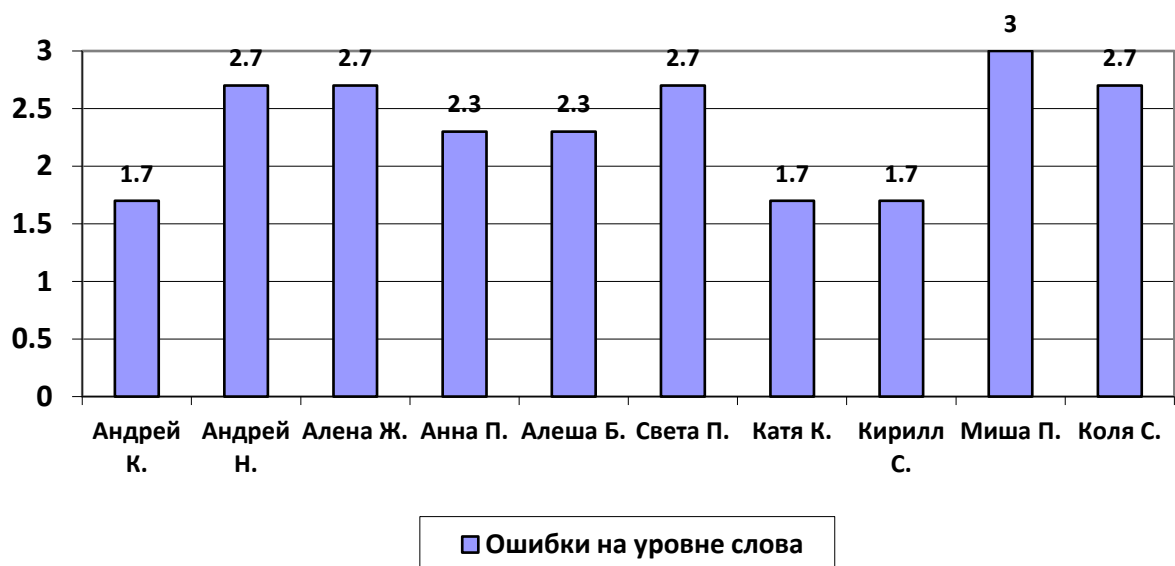


Рисунок 1. Ошибки на уровне слова у детей экспериментальной группы

Таблица 3 Обследование письма на слух у детей экспериментальной группы

Список детей	Дисграфические ошибки письма на слух, в баллах			Средний балл	Уровень
	ошибки при согласовании сущ. с прил.	неправильное употребление предлогов	неправильное употребление окончаний		
Андрей К.	3	2	1	2	Средний
Андрей Н.	3	1	1	1,7	Средний
Алена Ж.	3	2	2	2,3	Средний
Анна П.	2	3	3	2,7	Низкий
Алеша Б.	2	1	1	1,3	Средний
Света П.	2	1	2	1,7	Средний
Катя К.	2	2	3	2,3	Низкий
Кирилл С.	2	3	2	2,3	Низкий
Миша П.	3	2	2	2,3	Низкий
Коля С.	3	1	2	2	Средний
Средний балл	2,4	1,8	1,9		

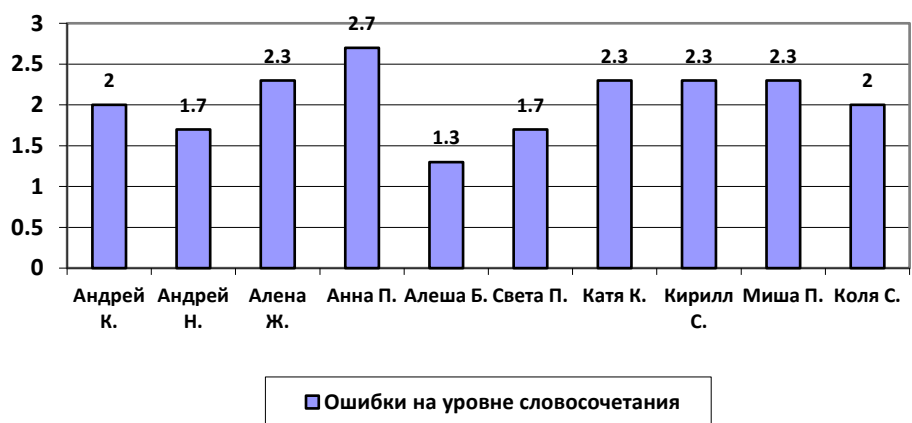


Рисунок 2.

Ошибки на уровне слова у детей экспериментальной группы

Таблица 4. Обследование самостоятельного письма у детей экспериментальной группы

Список детей	Дисграфические ошибки самостоятельного письма, в баллах			Средний балл	Уровень
	нарушение предложных конструкций	пропуск слова	нарушенный (неправильный) порядок слов		
Андрей К.	3	1	2	2	Средний
Андрей Н.	3	2	2	2,3	Низкий
Алена Ж.	2	3	2	2,3	Низкий
Анна П.	3	3	1	2,3	Низкий
Алеша Б.	3	1	3	2,3	Низкий
Света П.	2	2	3	2,3	Низкий
Катя К.	3	2	1	2	Средний
Кирилл С.	2	1	3	2	Средний
Миша П.	2	3	3	2,7	Низкий
Коля С.	2	2	3	2,3	Низкий
Средний балл	2,5	2	2,3		

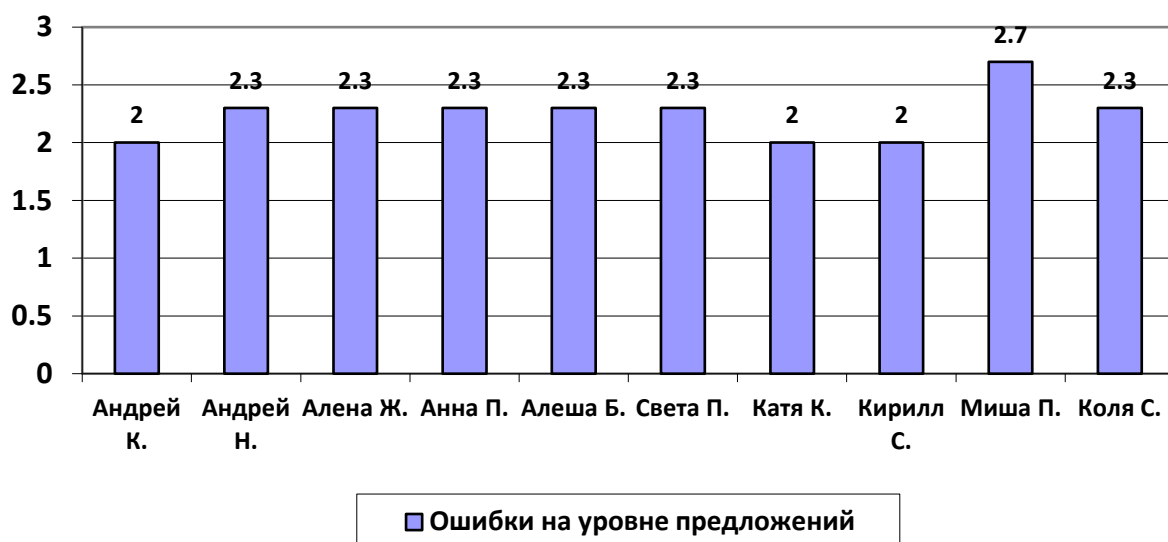


Рисунок 3. Ошибки на уровне предложений у детей экспериментальной группы

Таблица 5. Состояние письма у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня

Список детей	Дисграфические ошибки, в баллах			Средний балл	Уровень
	на уровне слова	на уровне словосочетания	на уровне предложения		
Андрей К.	3	2	2	2,3	Низкий
Андрей Н.	3	2	1	2,0	Низкий
Алена Ж.	2	1	2	1,7	Средний
Анна П.	2	3	1	2,0	Низкий
Алеша Б.	3	2	3	2,7	Низкий
Света П.	2	2	2	2,0	Низкий
Катя К.	1	2	1	1,3	Средний
Кирилл С.	2	3	2	2,3	Низкий
Миша П.	3	3	3	3,0	Низкий
Коля С.	2	3	2	2,3	Низкий

В тестах младших школьников фиксировались дисграфические ошибки, особое внимание обращалось на наличие аграмматизмов:

1) ошибки на уровне слова:

– искажение морфологической структуры слова, замена префиксов, суффиксов;

– ошибки словообразования;

– пропуск, добавление букв, слогов, смешение букв;

2) ошибки на уровне словосочетания:

- ошибки при согласовании имен существительных с прилагательными;
 - неправильное употребление предлогов;
 - неправильное употребление окончаний;
- 3) ошибки на уровне предложений:
- нарушение предложных конструкций;
 - пропуск слова;
 - нарушенный (неправильный) порядок слов.

Таблица 6. Обобщенные результаты обследования детей экспериментальной группы

Список детей	Дисграфические ошибки, в баллах			Средний балл	Уровень
	на уровне слова	на уровне словосочетания	на уровне предложения		
Андрей К.	3	2	2	2,3	Низкий
Андрей Н.	3	2	1	2,0	Низкий
Алена Ж.	2	1	2	1,7	Средний
Анна П.	2	3	1	2,0	Низкий
Алеша Б.	3	2	3	2,7	Низкий
Света П.	2	2	2	2,0	Низкий
Катя К.	1	2	1	1,3	Средний
Кирилл С.	2	3	2	2,3	Низкий
Миша П.	3	3	3	3,0	Низкий
Коля С.	2	3	2	2,3	Низкий

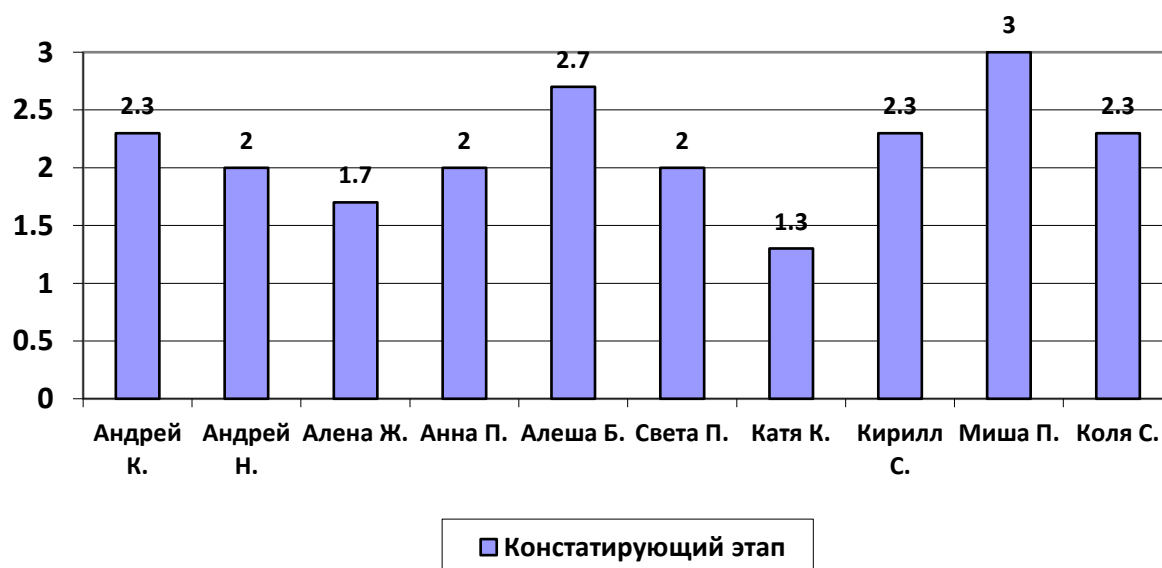


Рисунок 4. Состояние письма детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня (средний балл, констатирующий этап)

Качественный анализ результатов показал, что у детей наблюдаются ошибки на всех уровнях – на уровне слова, словосочетания и предложения.

В письменных работах учащихся мы выявили большое количество ошибок на уровне слова – это ошибки, связанные с пропуском букв, слогов в словах (рисунок 5).

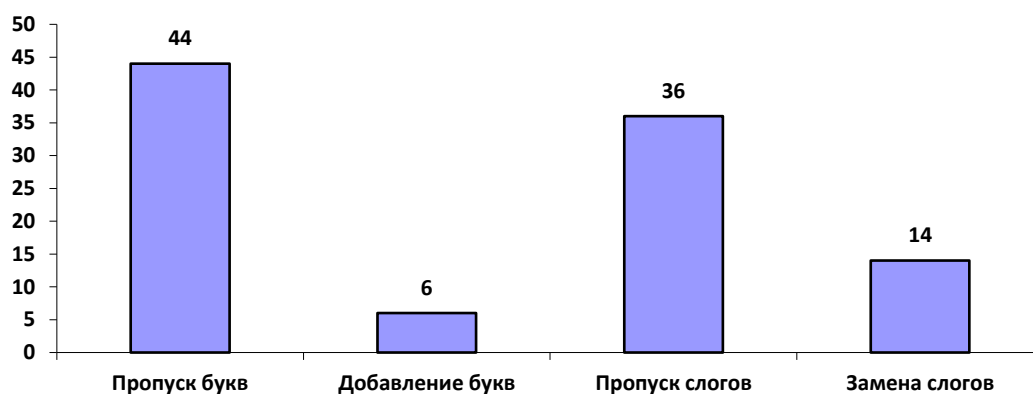


Рисунок 5. Ошибки на уровне слова в письменных работах у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня, в %

По сравнению с пропуском букв, ошибки на добавление букв не являются частотными.

Ошибки на смешение букв в письменных работах у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня представлены на рисунке 6.



Рисунок 6. Ошибки на смешение букв в письменных работах у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня, в %

В диагностируемых работах мы увидели, что у учащихся преобладают ошибки, обусловленные кинетическим сходством букв (68%), смешение по акустико-артикуляционным свойствам составляет (32%) ошибок данной категории. Мы предполагаем, что это связано с увеличением объема письменных работ, а также убыстрением темпа письма на уроках русского языка. У младших школьников с ОНР недостаточно сформировано произвольное внимание, недостаточно автоматизированы навыки письма.

Анализируя ошибки на уровне словосочетания, мы выявили, что реже всего в работах учащихся встречаются ошибки, связанные с согласованием, словообразованием и употреблением предлогов. При анализе ошибок в работах учащихся выявлены ошибки в согласовании слов в словосочетаниях. Это такие ошибки, как неправильное употребление падежей, ошибки в употреблении предлогов (например, «в рыжей шубки», «в лесной опушке слетаются» - нужно было предлог «к», «к своему жилище»).

Анализируя ошибки на уровне предложения, мы выявили наличие таких ошибок, как пропуск слова, нарушенный (неправильный) порядок слов и другие.

В письменных работах у младших школьников с ОНР 3 уровня наблюдается значительное количество орфографических ошибок. Это такие ошибки, как правописание безударных гласных в корне слова, правописание удвоенных согласных, правописание непроизносимых согласных, правописание словарных слов. Это связано с недостаточным уровнем произвольного внимания, низким уровнем памяти, несформированностью навыков самоконтроля при письме.

Таким образом, по итогам проведенного обследования можно сделать вывод о том, что у младших школьников с ОНР 3 уровня в письменных работах частыми являются дисграфические и орфографические ошибки. Среди дисграфических ошибок у младших школьников чаще всего встречаются ошибки на уровне слова и словосочетания (ошибки языкового анализа и синтеза, ошибки на смешение букв).

У большинства детей низкий уровень сформированности письма (80%), средний уровень у 20%, высокого уровня не выявлено.

2.2 Дидактическая игра в логопедической работе по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР 3 уровня

Для организации работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня мы опирались на методические разработки Т.П. Бессоновой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Н.П. Мещеряковой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой и других.

Направления коррекционной работы определены по результатам проведенного обследования:

- развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза);
- уточнение и закрепление дифференциации смешиваемых звуков по акустико-артикуляционному сходству;
- развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса;
- совершенствование моторных функций: улучшение зрительно-моторной координации и пространственно-временных представлений;
- развитие высших психических функций как основы письменной речи.

Работа по развитию и совершенствованию фонематических процессов включало формирование фонематического восприятия и языкового анализа и синтеза. В процессе коррекционной работы использовались такие методы, как упражнение (многократное повторение практических и умственных действий по заданию педагога), игра, рассматривание рисунков, картинок, показ образца выполнения задания, беседа, объяснение.

Для формирования звукобуквенного анализа и синтеза использовались следующие упражнения:

- отстучи (отхлопай) количество слогов в слове;
- определи гласные звуки в слове;
- назови букву, соответствующую гласному звуку слога;

- придумай слог с гласным звуком;
- определи место гласного звука в слове;
- придумай слог, в котором гласный звук на первом, втором, третьем месте.

Задания:

– выделить определенный звук из ряда других звуков: «Ладочки» – детям предлагается хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук; «Где спрятался звук?» – определить место заданного звука в словах, поставив фишку в схему слова;

– самостоятельно отобрать картинки с заданным звуком: «Запомни слова» – в предлагаемом тексте запомнить слова с заданным звуком; подобрать слово к схеме и т.д.;

– выделить определенный звук из ряда других звуков: ладошки» – детям предлагается хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук; «Где спрятался звук?» – определить место заданного звука в словах, поставив фишку в схему слова.

Младшим школьникам предлагались задания по формированию действия языкового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений. Используются такие задания, как придумай слова с двумя или тремя слогами, слово с определённым слогом в начале слова, слово с определённым слогом в конце слова, определи количество слогов в названиях картинок (без предварительного их воспроизведения), по сюжетной картинке (без предварительного называния предметов) назови слово из одного, двух или трёх слогов.

При формировании сложных форм фонематического анализа у младших школьников необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление

внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

В процессе коррекционной работы мы учили младших школьников анализу и синтезу структуры предложения. Учащимся предлагались следующие задания:

– придумай предложение по сюжетной картинке и определи, сколько в нем слов;

– придумай предложение с тремя (четырьмя, пятью) словами;

– составь предложение из трех слов, затем увеличь количество слов в нем, например, девочки рисуют на асфальте – девочки рисуют на асфальте цветы;

– восстанови предложение из слов, например, из слов: растут, на грядке, огурцы, зеленые;

– рассмотри несколько картинок, на них изображен один и тот же предмет, например, мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет с мячом; придумай предложения по этим картинкам;

– придумай предложение с определенным словом;

– составь схему предложения;

– придумай предложение по графической схеме;

– определи место слова в предложении, какое оно по счету;

– подними цифру, соответствующую количеству слов в предложении.

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы. При этом учитывается, что совершенствование слухо-произносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- выделение его на фоне слога;
- определение наличия и места в слове (начало, середина, конец);
- определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове);
- выделение его из предложения, текста.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука, однако основной целью является их различение.

При формировании кинетической основы артикуляторных движений основное внимание мы уделяли упражнениям, направленным на выработку необходимого качества движений: объема, подвижности органов артикуляторного аппарата, силы, точности движений, на воспитание умения удерживать артикуляторные органы в заданном положении.

На занятиях проводилась работа по формированию смешиваемых звуков, их дифференциации. Закрепляя формируемые произносительные навыки артикуляции согласных звуков у школьников, мы работали над дифференциацией звуков по признакам «твердость-мягкость», «звонкость-глухость». В работе использовались профили артикуляции звуков и схема определения артикуляторного уклада звука [12].

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса давались задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными

линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

Для развития зрительной памяти использовались следующие виды работ:

– Игра «Чего не стало?». На столе раскладывается 5-6 предметов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убирается незаметно одна из них. Дети называют, чего не стало. Дети запоминают 4-6 картинок, затем отбирают их среди других 8-10 картинок.

– Игра «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4-6 картинок, дети запоминают последовательность их расположения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Дети должны сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение. Дополнительное задание: разложить буквы, фигуры, цифры в первоначальной последовательности.

Развитие зрительно-пространственных функций с целью профилактики нарушений письма, было направлено на формирование следующих умений и навыков:

- знания «телесной схемы»,
- умения анализировать предмет, его изображение, процессы соизмерения,
- составление картинки, разрезанной на части,
- конструирование по образцу, по представлению (например, из палочек),
- умения видеть графему и ее точное расположение, запоминания элементов букв, различения букв, имеющих одинаковые элементы начертания, дописывания элементов букв и т.д.

Для этого детям предлагались следующие задания:

- «Назвать предметы по их контурам»,
- «Назвать и дорисовать недорисованные предметы»,
- «Назвать перечеркнутые изображения»,

- «Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга»,
- «Определить, что неправильно нарисовал художник»,
- «Распределить предметы по величине» (учитывая реальные размеры).

Работа по восполнению академических пробелов в знаниях по русскому языку проводилась поэтапно и включать в себя следующие разделы: развитие орфографической зоркости; формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений; развитие словарного запаса и грамматического строя речи; отработка алгоритмов решения орфографических задач; формирование навыков контроля написания.

В работе использовались следующие упражнения на развитие орфографической зоркости:

- Прочитайте те слова, которые пишутся иначе, чем пишутся (сом, след, рыбка, нора, мороз, моль, спит, бабушка, дед).
- Придумать слова, которые произносятся иначе, чем пишутся.
- Сделать фонематический разбор слов, сравнить звуки и буквы (написание и произношение): плод, мороз, солнце, сказка, очки.
- Прочитать предложения, найти все орфограммы, определить их вид.
- Перечислите корневые орфограммы.

В программе русского языка начальной школы основными орфограммами являются «Безударные гласные в корне слова» и «Правописание парных согласных в корне слова». Орфограмма «Безударные гласные» является основной орфограммой начальной школы. Педагог объясняет, что надо проверять безударную гласную, которая находится в корне. Примеры заданий по теме «Безударные гласные в корне слова»:

- Прочитать слова. Поставить ударение. Подчеркнуть безударную гласную (моря, мячи, враги, столы).
- Назвать предметы, изображенные на картинках. На звуковых схемах слов обозначать безударную гласную точкой под клеточкой.

– Найди слова с двумя безударными гласными в корне слова (чернила, огоньки, волчица, стиральный, голоса).

С целью овладения темой «Словарные слова» учащимся предлагаются упражнения, которые помогут развивать умения находить словарное слово в тексте в измененном виде. Для отработки этой орфограммы методисты начальной школы и логопеды предлагают определенные виды работ:

- Подбор однокоренных слов к словарному слову.
- Составление предложений и словосочетаний со словарными словами.
- Объяснительный диктант.
- Составление рассказов со словарными словами.
- Запись словарных слов по памяти.

С целью увеличения объема, улучшения концентрации и переключаемости внимания у детей предлагались различные задания на срисовывание изображений; зачеркивание изображений, отвечающих заданным параметрам (например, определенного цвета, определенной формы и т.д.) в ряду других, похожих; вычеркивание изображений по аналогии и др.

Для развития у детей памяти мы предлагали школьникам упражнения, направленные на формирование способности быстро запоминать и точно воспроизводить набор слов с помощью каких-либо средств: рисунков, ассоциаций; предлагали для заучивания короткие стихотворения. С помощью игр «Как было? Как стало?» развивали зрительную память детей; в разнообразных упражнениях на повторение заданного ритмического образца развивали слуховую память.

Обучая детей мыслительным операциям анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, конкретизации, обобщения использовали различные упражнения, например: составить группы из слов; подобрать к словам обобщающее слово; исключить из предложенных слов лишнее. Обучали детей отгадыванию загадок, интерпретации определений, пословиц; учили придумывать начало и конец рассказа по серии картинок, составлять рассказ и т.д.

Развитие воли детей осуществлялось в процессе развития навыка подчинения своих действий поставленной цели; формирования навыка сознательно контролировать себя, управлять своими внутренними и внешними действиями, своими познавательными процессами и поведением в целом.

Выводы по второй главе

В соответствии с поставленными в начале исследования задачами нами была проведена экспериментальная работа по исправлению письма у младших школьников с ОНР 3 уровня. Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе обследования изучались анамнестические данные, анализировалась медицинская документация. На следующем этапе проводилось изучение особенностей раннего речевого развития детей. Анализ документации показал, что у всех детей развитие речи шло с задержкой, с отставанием от возрастных норм. Перед поступлением в школу дети посещали логопедическую группу для детей с ОНР и логопедический пункт при ДОО.

На следующем этапе мы провели обследование состояния письма у детей с ОНР 3 уровня. По запросу классного руководителя и на основании заключения учителя-логопеда нами было отобрано 10 учащихся, имеющих нарушения письма и заключение «ОНР 3 уровня». Для обследования состояния письма нами проанализированы различные методики, в результате чего были выбраны диагностические задания и определена система оценка.

По итогам обследования мы выявили значительное количество дисграфических ошибок у младших школьников с ОНР 3 уровня, особенно на уровне слова и словосочетания (неправильное употребление падежных окончаний, пропуск, добавление букв, слогов, смешение букв, неправильное употребление предлогов, окончаний), а также ошибки на уровне предложений (пропуск слов, нарушенный порядок слов и другие).

Для исправления ошибок письма у детей с ОНР 3 уровня была проведена коррекционная работа. Направления коррекционной работы определены по результатам проведенного обследования: развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза); уточнение и закрепление дифференциации смешиваемых звуков по акустико-артикуляционному сходству; развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса; совершенствование моторных функций: улучшение зрительно-моторной координации и пространственно-временных представлений; развитие высших психических функций как основы письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования письма у детей младшего школьного возраста ОНР 3 уровня широко рассматривается в психолого-педагогической литературе. В ходе теоретического исследования мы определили сущность письменной речи, процессов, лежащих в основе письма, проявлений нарушений письма, дисграфии при общем недоразвитии речи.

Письменная речь – это сложная форма психической деятельности человека, включающая активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности – письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия – это одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, затрудняющих освоение письма, языковых знаний и умений не только в начальной школе, но и на последующих этапах обучения русскому языку – при изучении морфологии и синтаксиса. 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.

Анализ литературных источников позволил нам определить, что общее недоразвитие речи – это многоаспектное нарушение, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности детей. Так звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика и связная речь детей, страдающих общим недоразвитием речи, формируются нарушено. Невербальные психические функции детей данной категории, такие как слуховые, зрительно-пространственные и двигательные функции,

мыслительная деятельность также характеризуются отставанием от нормы. Все эти особенности неречевого и речевого развития детей с ОНР отражаются на формировании процесса письма.

Для выявления состояния сформированности письма у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня было проведено обследование, включающее несколько этапов. На первом этапе обследования изучались анамнестические данные, анализировалась медицинская документация.

На следующем этапе мы провели обследование состояния письма у детей с ОНР 3 уровня. По запросу классного руководителя и на основании заключения учителя-логопеда нами было отобрано 10 учащихся, имеющих нарушения письма и заключение «ОНР 3 уровня». Для обследования состояния письма нами проанализированы различные методики, в результате чего были выбраны диагностические задания и определена система оценка.

По итогам обследования мы выявили значительное количество дисграфических ошибок у младших школьников с ОНР 3 уровня, особенно на уровне слова и словосочетания (неправильное употребление падежных окончаний, пропуск, добавление букв, слогов, смешение букв, неправильное употребление предлогов, окончаний), а также ошибки на уровне предложений (пропуск слов, нарушенный порядок слов и другие).

По итогам проведенного исследования были определены содержание и приемы коррекционной работы по исправлению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня. Работа строилась с учетом принципов системности, деятельности, доступности и наглядности. Направления коррекционной работы определены по результатам проведенного обследования: развитие и совершенствование фонематических процессов; уточнение и закрепление дифференциации смешиваемых звуков по акустико-артикуляционному сходству; развитие зрительного восприятия, зрительного гнозиса; совершенствование моторных функций: улучшение зрительно-моторной координации и пространственно-временных

представлений; развитие высших психических функций как основы письменной речи.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М: Академия, 2000. – 400 с.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика-Синтез, 1999.-270 с.
3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в общении детей. – М., 2001
4. Антипова Ж. Что? Где? Когда?: О работе по формированию словарного запаса у детей с ОНР // Дошкольное воспитание. – 1995. – №9. – с. 36–38.
5. Баранова М. Г. Речевые развлечения в детском саду // Логопед. 2012. № 10. С. 54 – 56.
6. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. - 255 с.
7. Бельтюков В.И. Пути исследования механизма развития речи // Дефектология. – 1984. – №3. – с. 24–32
8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
9. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1982
10. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Просвещение, 1999. – 247 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1996. -415 с.
12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961
13. Гербова В.В. Занятия по развитию речи с детьми 4–6 лет. – М.: Просвещение, 1987.-207 с.
14. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.

15. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. Издательство: АРКТИ, 2012, – 80 с.
16. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учебник для студентов средних педагогических заведений. – М.: Академия, 2006. – 342 с.
17. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. - М.: Сфера, 2003. – 176 с.
18. Грошенкова В. А., Шилова Т. С. Развитие речи и творческих способностей старших дошкольников средствами изобразительной деятельности // Логопед. – 2011, № 7. – С 60.
19. Доронова Т. Н. На пороге школы. Методические рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 6 – 7 лет по программе «Радуга». / Т. Н. Доронова [и др.]. – 3- е изд., – М., «Просвещение», 2004. – 159 с.
20. Дорофеева И. А. Обучение детей с нарушениями речи согласованию числительных и существительных // Логопед. – 2012, № 7. – С 62.
21. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Литур, 2006. – 320 с.
23. Жукова Н.С. Формирование устной речи. – М., 1994
24. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О.С. Ушаковой – М: Просвещение, 1993. – 271 с.
25. Забрамная С.Д., Костенкова Ю.А. Развивающие занятия с детьми. – М: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 79 с.
26. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. – Новосибирск, 1975. – 196 с.

27. Зубарева Н. М. дети и изобразительное искусство, - М.: Просвещение, 1969. – 138 с.
28. Иваненко А.П. Словарная работа в детском саду. – Запорожье, 1975.
29. Иванова Н.П. Лексические упражнения в детском саду // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1980. – 52 с.
30. Исаева Т.И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Школьный логопед. – 2006. – №4. – С. 17–30.
31. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М: Учпедгиз, 1985. – 132 с.
32. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1979. – 190 с.
33. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
34. Курочкина Н. А. Дети и пейзажная живопись. Времена года: Учимся видеть, ценить, создавать красоту. – СПб.: Детство – Пресс, 2004. – 271 с.
35. Курочкина Н. А. Знакомим с пейзажной живописью. – СПб.: Детство – Пресс, 2000. – 38 с.
36. Курочкина Н. А. Знакомим с натюрмортом. – СПб.: Детство – Пресс, 2006. – 112 с.
37. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 1999. – 180 с.
38. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. – М: Просвещение, 1980.-32 с.
39. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – 214 с.
40. Лаврентьева А. Формирование семантической стороны речи // Дошкольное воспитание. – 2006. – №8. – С. 3–9.

41. Мацкевич М. В. Художник пейзажист: путешественник и странник // дошкольное воспитание. – 2003. – № 3. – С. 92.
42. Моторина Н. Н. Формирование предметного словаря у детей с ОНР // Логопед. – 2005. – № 2. – С. 18 – 22.
43. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 192 с.
44. Метельская Н. Г. 100 физкультминуток на логопедических занятиях. – М.: ТЦ Сфера. 2007. – 64 с.
45. Никитина Э. В. О некоторых особенностях эстетических суждений о пейзаже детей дошкольного возраста // Герценовские чтения. – Л.: ЛГПИ, 1976. С. 55 – 63.
46. Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей. – СПб.: Детство – Пресс. 2007. – 80 с.
47. Пейзаж // Фотокинетика: Энциклопедия / главный редактор Е. А. Иофис. – М.: Советская энциклопедия, 1981.
48. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно- методическое пособие / Под общ. Ред. Т. В. Волосовец. – М., 2002. – 119 с.
49. Сазонова С.Н. Развитие речи у дошкольников с ОНР. – М.: Просвещение, 2003. – 144 с.
50. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. – М.: Гном и Д, 2001
51. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5 – 7 лет. – М.: Сфера, 2011. – 272 с.
52. Ушакова О.С. Развитие речи детей 6–7 лет – М.: Вентана – Граф, 2009. – 64 с.
53. Филимонова О. Ю. Развитие словаря дошкольников в играх: Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 128 с., илл.

54. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: «ГНОМ - ПРЕСС», 1999. – 232 с.
55. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. М.: Просвещение, 1999.- 364 с.
56. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2000. – 128 с.
57. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. – М., 2003. – с 246.
58. Чумичева Р. М. Дошкольникам о живописи. – М.: Просвещение, 1992. – 126 с.
59. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. –М., 1997. – 379 с.
60. Шапошникова С. В. Развернутое перспективное планирование по программе «Радуга». Подготовительная группа / авт.-сост. С. В. Шапошникова. – Волгоград: 2010. – 143 с.
61. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М.: просвещение, 1973. – 312 с.
62. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. – М.: Просвещение, 1995. – 179 с.
63. Щербак Н. Работа над синонимами //Начальная школа. – 2002. – № 9. – С 34.
64. Якунина В. А. Формирование лексико – грамматического строя речи и предупреждение различных форм дисграфии // Логопед. – 2013, № 1. С 28 – 29.
65. Яшина В. И. Методика обследования развития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 1993. – С. 26-27

Интернет источники:

66. <http://leksika1.narod.ru/diagnost.htm>(Методика Волковой Г. А.).

67. Казанцева Н. В. Программа по изобразительной деятельности с детьми 4 – 7 лет. // Дети и пейзажная живопись [Электронный ресурс], – 2012. – Режим доступа: реузazh.doc- 168.5 КБ