



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

**Коррекция дисграфии у младших школьников с общим
недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

40,5 % авторского текста

Работа реком к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Цыганова Мария Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Лилия Александровна Дружинина

в 5 оц

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	5
1.1 Определение, этиология, симптомокомплекс дисграфии в психолого-педагогической литературе	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	11
1.3 Особенности нарушений письма, обусловленные общим недоразвитием речи (III уровень) у детей младшего школьного возраста	17
1.4 Специфика коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников с ОНР (III уровень)	20
Выводы по первой главе	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ (III УРОВЕНЬ)	30
2.1 Организация и методика изучения письма у младших школьников с ОНР (III уровень)	30
2.2 Состояние письма у младших школьников с ОНР (III уровень)	32
2.3 Организация и содержание работы по коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР (III уровень) на логопедических занятиях.	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	44
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	46
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	51
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	53

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день значительно увеличилось количество детей, имеющих дисграфию. Под дисграфией в специальной литературе понимается частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок.

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

Изучением дисграфии занимались такие авторы, как Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. В. Волосовец, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева, Л. Ф. Спирина, С. Б. Яковлев и другие.

Большинство авторов склоняется к тому, что письмо – это один из самых сложных процессов речевой деятельности, который требует определённой сформированности и согласованности в работе моторики и

высших психических функций. Широкое распространение нарушения письменной речи среди младшего школьного возраста связано с тем, что большая часть выпускников детских садов поступает в первый класс с общим недоразвитием речи (далее ОНР (III уровень)), наличие которого затрудняет процесс овладения грамотой.

Объект исследования: особенности дисграфии школьного возраста с общим недоразвитием речи III (уровень).

Предмет исследования: специфика коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Цель исследования – теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Составить комплекс игр и упражнений по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях

В рамках данной работы использованы теоретические методы исследования: анализ литературы по теме исследования, анализ педагогической документации, метод сравнения теоретических и экспериментальных данных, метод обобщения результатов исследования. Эмпирические методы: педагогический эксперимент (констатирующий),

количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Логопедическое исследование опиралось на методологические принципы анализа речевой патологии (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский), методы диагностики, разработанные И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой.

База исследования: МБОУ «СОШ № 39 г. Челябинска».

Экспериментальную группу составили 6 детей младшего школьного возраста (учащиеся 2-го класса), имеющих следующее заключение медико-психолого-педагогической комиссии: общее недоразвитие речи (III уровень).

Структура работы: введение, две главы (теоретическая и практическая); выводы по главам; заключение; список литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Определение, этиология, симптомокомплекс дисграфии в психолого-педагогической литературе

Письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему. Залогом успешного овладения письмом является достаточно высокий уровень развития устной речи. Таким образом, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности. Однако, в отличие от устной речи, письменная речь может развиваться только при условии целенаправленного обучения. [27]

Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для своевременного и полноценного формирования письма у детей необходим ряд предпосылок – сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы – тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности. [33]

Письменность представляет собой особую, новую для младшего школьника знаковую систему. Сложность ее освоения обусловлена не только тем, что дети имеют дело с символами второго порядка.

Вторая сложность связана с высокой степенью произвольности процесса письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной

базы. Для хорошего освоения письменной речи важно, чтобы языковые и когнитивные способности младшего школьника достигли определенного, минимально нужного уровня зрелости [33].

Для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая их по начертанию, и выработать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения. Для осуществления письма нужны четкие представления о звуках родного языка и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки, а также четкие связи зрительного (то, что видим) и двигательного (то, как пишем) образов буквы.

С позиции А. Н. Леонтьева, письмо, как вид деятельности включает три основные операции.[20]

Трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфии – явление нередкое в начальной школе. Они обнаруживаются в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи. [23]

В современной литературе термин «дисграфия» трактуется по-разному.

Р. И. Лалаева: «Дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющиеся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций». [19]

А. Н. Корнев: «Дисграфия – стойкая неспособность овладения навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха» [17].

И. Н. Садовникова: «Дисграфия – частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок». [27]

В отечественной логопедии дисграфия рассматривается, прежде всего, как специфическое языковое нарушение. Большинство авторов полагает, что трудности в овладении письмом и чтением обусловлены выраженными нарушениями устной речи, несформированностью произносительных навыков, фонематических процессов, морфологических синтаксических обобщений (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Г. Мисаренко, Р. Лалаева, Р. Левина, С. Мнухин, Л. Парамонова, И. Садовникова и другие).

Основными симптомами дисграфии являются специфические (не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушением интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения. [16]

В основе дисграфии могут лежать различные факторы:

1. Биологические предпосылки. Недоразвитие или поражение головного мозга в различные этапы развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менингоэнцефалиты, тяжелые соматические болезни и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. Как следствие страдают отделы головного мозга, обеспечивающие психологические функции, участвующие в процессе письма.

При наличии органической патологии головного мозга, дисграфии в большинстве случаев предшествует дизартрия, алалия, афазия или она возникает на фоне ДЦП, ЗПР, умственной отсталости, задержки психомоторного развития.

2. Социально-психологические причины. К таким предпосылкам относятся неполноценность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и так далее.

3. Эмоциональная дезадаптация. Состояние эмоциональной дезадаптации обычно появляется при сочетании этиологических факторов с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями.

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А. Н. Корневым. [17] Автор указывает на то, что данные дефекты, как правило, возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка. В свою очередь, в качестве причин расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений:

- конституциональные предпосылки;
- энцефалопатические расстройства;
- неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Классификация дисграфии осуществляется на основе разных критериев: с учетом нарушенных анализаторов (О. А. Токарева), психологических функций (М. Е. Хватцев), несформированности операций письма (Р. И. Лалаева). [31]

В таблице 1.1 представлены классификации дисграфии, существующие в современной науке.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологической патологией, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в данных 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 другие).

Выделяются следующие группы ошибок при дисграфии:

1. Искаженное написание букв.

2. Замены рукописных букв: графически сходных (например, л-м); обозначающих фонетически сходные звуки (например, д-т).

3. Искажения звуко-буквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов (например, ДЕВОЧИКА – вместо ДЕВОЧКА, СТУНА – вместо СТРУНА).

4. Искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов (например, ИСТЕПЛЫХ СТРАНЛЕТЯ ГРАЧИ – вместо ИЗ ТЕПЛЫХ СТРАН ЛЕТЯТ ГРАЧИ).

5. Аграмматизмы на письме (например, МНОГО ТЕТРАДЕВ, НЕТ КАРАНДАШОВ, НА ДЕРЕВЬЕВ).

И. Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, разделив их на 3 группы (таблица 1).

Таблица 1 – классификация специфических ошибок письменной речи

Группа	Виды
Ошибки на уровне буквы и слога	<ol style="list-style-type: none">1. Пропуски букв и слогов – ученик не выделяет в составе слова всех его компонентов.2. Вставки лишних букв в слово. Чаще – при стечении согласных.3. Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове.4. Персеверации (застревание на определённых буквах и слогах).5. Антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове.6. Смещения букв. Указывают на то, что ученик выделил в составе слова звук, но для его обозначения выбрал неправильную букву. Это бывает в таких случаях: при нечётком различении глухих и звонких, твёрдых и мягких согласных; при недостаточном закреплении связи между звуком и зрительным образом буквы – при нечётком различении букв, которые имеют сходство в написании. В этих заменах совпадает написание первого элемента двух букв. После написания первого элемента ученик не может дальше дифференцировать тонкие движения руки. Он или неправильно передаёт количество однородных элементов, или ошибочно выбирает следующий элемент
Ошибки на уровне слова	<ol style="list-style-type: none">1. Раздельное написание частей слова наблюдается, когда приставка или начальная буква слова напоминает предлог, союз или местоимение, либо при стечении согласных.2. Слитное написание слов: слитное написание предлога или союза с последующим словом; слитное написание двух самостоятельных слов. В тяжёлых случаях все слова в предложении сливаются в одно.3. Морфемный аграмматизм – неправильное словообразование при помощи приставки и суффикса.4. Смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них

Продолжение таблицы 1

Ошибки на уровне предложения и словосочетаний	1. Отсутствие заглавной буквы в начале предложения. 2. Отсутствие точки в конце предложения. 3. Неправильная связь слов в предложении или словосочетании: неумение правильно использовать грамматические категории рода и числа; неправильный порядок слов в предложении
---	--

Рассмотренные выше специфические ошибки следует ограничивать от, так называемой, эволюционной (ложной) дисграфии, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки начинающих обучение школьников могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническим, орфографическими и мыслительными операциями письма (Е. В. Гурьянов). [11]

Признаками незрелого навыка письма могут быть: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных; нехарактерные смещения; зеркальная обращенность букв. Наличие таких ошибок не доказывает существования дисграфии, если эти ошибки единичны и нестойки.

Среди классификаций дисграфии в настоящее время обоснованной считают классификацию, разработанную сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена. В основе ее лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяют следующие виды: артикуляторно-акустическая; дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания; дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; аграмматическая и оптическая дисграфии (таблица 1.1).

Дисграфия у детей с нормальным интеллектом способна вызывать различные отклонения в развитии личности, определенные психические наслоения. При целенаправленной коррекционно-логопедической работе постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

Таким образом, можно сделать вывод, что расстройства письменной речи имеют разные причины. В анамнезе ребенка с дисграфией отмечается присутствие целого ряда патологических факторов, действующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Определенную роль в этиологии дисграфии играют наследственные факторы, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к появлению нарушения письма. Причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Нарушения письма могут быть вызваны органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздыванием созревания данных систем мозга, нарушением их функционирования. Нарушения письма могут быть связаны с продолжительными соматическими болезнями детей в ранний период их формирования, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка). Клиническая характеристика детей, имеющих дисграфию, чрезвычайно разнообразна. Чаще всего нарушение письма проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

При изучении наиболее тяжелых речевых расстройств Р. Е. Левина выделила и подробно описала группу детей, у которых она наблюдала недостаточную сформированность всех языковых структур. У ребенка данной категории либо в наибольшей, либо в наименьшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, также система морфем у них полноценно не усваивается, поэтому недостаточно овладевают навыками словоизменения и словообразования, их словарный

запас отстает от нормы по количественным и качественным показателям, в целом страдает связная речь. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи». [6]

ОНР – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. [29]

Данное определение было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Г. Ф. Жаренкова) в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста. [38]

В современных психолого-педагогических классификациях общепринятым является различать 4 уровня общего недоразвития речи у детей: I уровень – самый тяжёлый, речь отсутствует (имеются звукоподражания или комплексы звуков), IV – самый лёгкий (наблюдается маловыраженное недоразвитие лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов речи). По утверждению Т. Б. Филичевой и её соавторов каждому уровню ОНР соответствует определённый первичный дефект и его вторичные проявления, которые задерживают формирование различных речевых компонентов. Так же возможен переход с одного уровня развития речи на другой в случае, если ребёнок овладел новыми языковыми возможностями, его речевая активность и мотивация к общению значительно повысились, пополнилось предметно-смысловое содержание речи. В случаях с такими нарушениями, как алалия, дизартрия, наиболее ярко выражены типичные и стойкие проявления ОНР; при ринолалии и заикании ОНР проявляется реже. [29]

Вопросом изучения характерных для детей с ОНР нарушений занимались такие педагоги и психологи, как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова,

Н. А. Никашина и другие. Полагаясь на их исследования можно выделить общие проявления нарушенного развития для всех уровней ОНР. Так, опираясь на данные разработок Р. Е. Левиной, Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская утверждают, что одной из первых особенностей таких детей является позднее начало речи: первые слова появляются к трём-четырёх годам, реже – к пяти. Импрессивная сторона речи, на первый взгляд, развита значительно лучше, чем экспрессивная, так как устная речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, а, следовательно, малопонятна окружающим. [6, 29, 31]

Любое речевое нарушение, по словам Е. М. Мастюковой, оказывает значительное влияние на формирование всех психических процессов деятельности ребёнка. [6]

Исходя из этого, Н. С. Жукова сделала вывод о том, что несформированность всех сторон речи отражается у детей с ОНР как на развитии интеллектуальной, так и сенсорной, и даже аффективно-волевой сфер. Следовательно, неполноценна работа познавательных процессов.

Для детей с ОНР характерно нарушение функционирования произвольного внимания (а именно, ограниченные возможности его распределения), при резком усилении непроизвольного; снижение функций слухоречевой памяти, особенно словесного опосредствованного запоминания; воображение тоже отстаёт в развитии. [29]

Отечественные психологи Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Добрынин, А. В. Запорожец конкретизируют проявления непроизвольного внимания у таких детей: при восприятии трудной, малопонятной для ребёнка информации, он быстро и легко отвлекается на внешние раздражители; страдает общее управление памятью, сосредоточением на каком-либо предмете или действии; одновременная инертность внимания (ребёнок способен полностью увлечься каким-то занятием, не реагируя на внешние события, обстановку) и его

неустойчивость (ребёнок, наоборот, резко меняет вид своей деятельности, при отвлечении на что-то). [35]

Что касается социализации, то у детей значительно снижен интерес к общению и коммуникации, что, при отсутствии коррекционной работы, с возрастом прогрессирует. Но отличительно то, что дети с ОНР достаточно критично относятся к своему дефекту. Так происходит по причине более благополучного течения психического развития по сравнению с речевым, что приводит к осознанию ребёнком своего дефекта. [29]

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они не запоминают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. [6]

Что касается соматического состояния при ОНР, то оно ослаблено. Следом страдает развитие двигательной сферы: отмечается плохая координация и неуверенность движений, низкая скорость и ловкость их выполнения. Труднее всего детям даётся выполнение словесной инструкции: они нарушают последовательность действий или пропускают их фрагменты. М. М. Кольцова, Л. В. Фомина отмечают, что использование мелкой моторики рук так же вызывает сложности: нарушена координация пальцев, кистей рук, характерно «застывание» на одной позе. [29]

Рассмотрев общие особенности и проявления нарушений, характерные в значительной или минимальной степени для всех уровней ОНР, выделим конкретно третий уровень, который является объектом нашего исследования.

В развитии связной речи у младших школьников с ОНР (III уровень) А. В. Ястребова и Т. П. Бессонова выделили нижеперечисленные нарушения [38]:

- несформированность практических представлений о тексте;

- недоразвитие умений и навыков анализировать текст;
- недоразвитие умений и навыков построения самостоятельного связного высказывания.

У таких детей развернутая фразовая речь, но при этом имеются элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Они намного легче контактируют с окружающими людьми, однако все равно им необходима помощь взрослых для конкретного пояснения, потому что самостоятельно общаться с другими людьми для них еще трудно. Также такой ребенок может правильно произносить все звуки в изолированном виде, а в собственно речи выговаривать их недостаточно четко, заменять одновременно двумя или несколькими звуками той же или близкой фонетической группой. Нередко у ребенка может наблюдаться неправильная артикуляция некоторых звуков, кроме того смещение звуков, которые близки по звучанию. Все данные проблемы задерживают процесс развития связной речи и в первую очередь своевременный переход от диалогической формы к контекстной. [6]

Что касается восприятия чужой речи при ОНР (III уровень), то здесь Р. Е. Левина указывает на сохранное понимание обращенной речи, оно имеет тенденцию к быстрому развитию и приближено к норме. При этом имеется неточное понимание изменений значения слов, выражаемых суффиксами или приставками; замечаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение рода и числа, понимание логико-грамматических структур, выражающих временные, пространственные и причинно-следственные отношения. [6]

Вышеизложенные проблемы в развитии фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя у детей более четко дифференцируются и проявляются к школьному возрасту, создавая предпосылки трудностям в овладении школьной программой, чтением, письмом. Поэтому процесс развития экспрессивной речи требует участия и

помощи со стороны взрослого. Смысловая сторона речи развивается очень медленно и не достигает нормы даже при успешном освоении средств языка; в то время как обиходная речь детей с третьим уровнем речевого развития достаточно сформирована и не имеет грубых отставаний от нормы в словарном запасе, грамматическом построении фраз и фонетическом их оформлении. Ребенок может составить элементарный рассказ по картинке, ответить на вопросы, пересказать прочитанное по отдельным фрагментам, рассказать о происходящих в его жизни событиях, то есть построить высказывание в пределах близкой, знакомой ему темы. Но, для построения развернутых рассуждений, доказательств по определенной теме таким детям недостаточно имеющихся у них языковых средств.

У ребенка с ОНР (III уровень) наблюдаются отклонения со стороны высших психических функций. У такого ребенка основные свойства внимания находятся на низком уровне развития. У многих отмечается низкий уровень переключаемости внимания, оно наименее устойчивое по продолжительности, также возможности его распределения ограничены. В связи с этим такие дети часто отвлекаются во время занятий, никак не получается сосредоточиться на определенном виде деятельности.

Смысловая, логическая память относительно сохранна, но снижена вербальная память и продуктивность запоминания. Дети довольно часто забывают сложные и объемные инструкции, опускают отдельные части, изменяют порядок предложенных задач. В беседе или при составлении рассказа по заданной теме, картинке, серии сюжетных картинок для таких детей характерны нарушения логической последовательности, непонимание основного содержания, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, дублирование отдельных эпизодов. Когда ребенок рассказывает о событиях, которые с ним произошли, или

составляет рассказ на свободную тему, то в основном он использует простые малоинформативные предложения [30].

Их жизненный опыт и представления об окружающем мире существенно беднее, поэтому им довольно трудно общаться со своими сверстниками и взрослыми, так как они недостаточно понимают значение и смысл некоторых слов. Младшие школьники могут испытывать определенные трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [30].

Таким образом, из всего этого следует, что если своевременно не провести коррекционную работу с младшим школьником с ОНР (III уровень), то это приведет к формированию вторичных дефектов таких, как социально-педагогическая запущенность, эмоциональные и личностные расстройства.

1.3 Особенности нарушений письма, обусловленные общим недоразвитием речи (III уровень) у детей младшего школьного возраста

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

Для применения уместных и действенных в каждом конкретном случае методов коррекции нарушений письма необходимо правильное и точное определение формы и вида нарушения письменной речи.

Одними из самых распространённых дисграфических ошибок в случае общего недоразвития речи, по мнению Л. Ф. Спириной, являются многочисленные замены букв на письме. Это происходит по причине затруднённого распознавания и дифференцирования этих же звуков в устной речи. А. В. Ястребова дополняет это фактом, что наиболее часто специфические для дисграфии ошибки встречаются в изложениях, сочинениях. [37]

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

Так как словарный запас детей резко ограничен, ошибки могут допускаться из-за простого незнания слова, его значения и содержания. К такому выводу приходит А. В. Ястребова. Незнакомые ребёнку слова заменяются теми, которые присутствуют в его словаре («мама строит варежки» – «мама вяжет варежки») или теми, которые придумал он сам («подметатель» – «дворник»). Смешиваются сходные как по значению, так и по звучанию слова. Л. Ф. Спириной отмечает, что своеобразие лексики школьников с ОНР отражается на употреблении и других частей речи: при письме используются чаще существительные и глаголы, редко встречаются прилагательные, наречия, местоимения. [38]

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

«Саша не умел жонглировать»). Предлоги на письме часто опускаются, заменяются, соединяются со словом, появляются лишние предлоги. [38]

Т. П. Бессоновой было замечено, что при более тяжелых формах дисграфии, из-за нарушения расчлененного восприятия слов, может иметь место слияние нескольких слов в одно (идёт дождь – «идедошь», каждый день – «каждень»), а иногда одно слово пишется отдельно (ясный – «я сный», смотри – «с мотри»). [38]

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

У детей с ОНР (III уровень) в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка (рисунок 1).

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв. Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с ОНР на фоне большого количества

разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

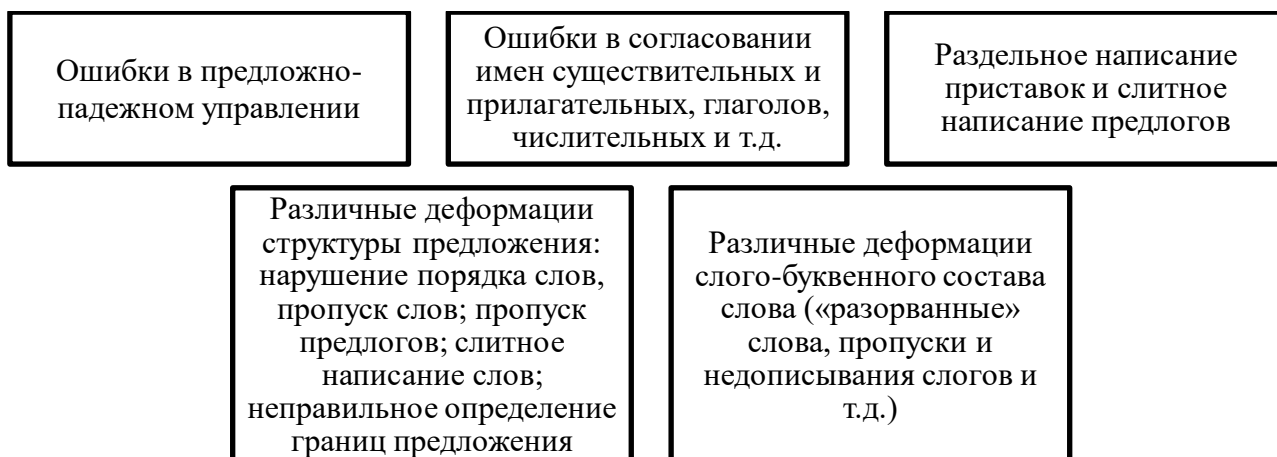


Рисунок 1 – Ошибки в письменных работах у детей с ОНР

Самостоятельные письменные работы учащихся с ОНР (изложения, сочинения) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств.

Р. Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с ОНР, указывает, что «грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте. У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму». [29]

1.4 Специфика коррекционной работы по преодолению дисграфии у младших школьников с ОНР (III уровень)

Успешность обучения ребенка в школе непосредственно зависит от речевого развития. С началом школьного обучения у многих детей

вскрываются трудности обучения чтения и письма, в том числе растет число детей с разными видами дисграфии. Данные статистики говорят об актуальности дальнейшего изучения проблемы развития письменной речи младших школьников. По свидетельству Л. Г. Парамоновой явления нарушений письма в той или иной степени свойственны почти трети ученикам начальных классов, что говорит, как о масштабном распространении проблемы и сложностях ее своевременной профилактики и коррекции.

Теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы показал, что коррекция нарушения письма осуществляется приемами, направленными, в первую очередь на развитие речи и мышления, процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общедвигательного.

И. Н. Садовниковой были выделены несколько принципов организации коррекционно-логопедической работы, которые были направлены на профилактику и преодоление дислексии и дисграфии:

- комплексность мероприятий;
- преемственность между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе: психологом, логопедом, педагогами;
- включение родителей в коррекционную и психотерапевтическую работу с ребенком. [27]

Теоретические подходы к коррекции разных видов дисграфий разрабатывались такими авторами, как Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, Л. В. Венедиктова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и другие.

Наиболее известен подход Р. И. Лалаевой, основой которого выступает психолингвистика. Научно-теоретическими основаниями методики стали современные психолингвистические взгляды на структуру речевой деятельности. Выбор методов и направлений коррекции зависит от грамотного обследования. На основе психолингвистического подхода, при диагностировании анализу подвергается не изолированное высказывание, текст как готовые категории речеобразования, а непосредственно данные процессы. Характерной особенностью психолингвистического анализа выступает не поэлементный, а поединичный анализ. При этом под единицей трактуется психологическая операция. Процесс появления речевого высказывания включает динамическую организацию действий, которые составляют целостную деятельность. Коррекция в рамках этой методической системы идет в несколько этапов. Диагностирование детей реализуется в два этапа: на предварительном следует выявить школьников с трудностями письма, на основном этапе идет специальное изучение детей с нарушениями, проходит дифференциация сложностей письменной речи. В ходе коррекции Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова советуют применять такие принципы: учет механизма конкретного нарушения, опора на разные анализаторные системы и ресурсы поврежденной психической функции, комплексность и систематичность, поэтапное развитие психических функций и другое. [19]

Описанная Е. В. Мазановой деятельность по предупреждению дисграфии протекает на основе комплексного логопедического обследования с учетом специфики психофизической деятельности детей младших классов. Программа направлена на учителей-логопедов общеобразовательных школ, занимающихся профилактикой и преодолением дисграфии у школьников начальных классов. Е. В. Мазанова полагает, что для реализации эффективной коррекционной работы с

учениками начальной школы при дисграфии специалисту важно держать во внимании необходимость ранних сроков начала работы, комплексность мероприятий, нацеленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий семью.

После реализации комплексного обследования проходит серия специальных коррекционных занятий, а также одновременно идет работа в индивидуальных тетрадях. При устранении специфических трудностей письменной речи у ученика необходимо: уточнить и развивать объем зрительной памяти, стимулировать зрительное восприятие и представления, формировать зрительный анализ и синтез, способствовать развитию зрительно-моторной координации, обогащать речевые средства, которые отражают зрительно-пространственные отношения, учить дифференцировать смешиваемые на оптической основе буквы. Для эффективного понимания образа букв по методике Е. В. Мазановой школьникам может быть предложено: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, выделять сходное и отличное в написании букв и так далее. [22]

Коррекция дисграфии по Е. В. Мазановой включает 4 этапа: организационный (включает первичную диагностику, заполнение речевых карт и планов), подготовительный (работа над зрительным и слуховым восприятием, становлением зрительного и слухового анализа и синтеза, формированием мнезиса), основной (направлен на то, чтобы закрепить связи между произношением звука и его графическим отражением в письме, автоматизировать письмо смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференцировать смешиваемые и взаимозаменяемые буквы) и итоговый (закрепление усвоенных умений и навыков). [22]

И. Н. Садовникова описывает такие виды работы, способствующие развитию письменной речи младших школьников: развитие пространственных и временных представлений; углубление

фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное наполнение лексикона; обучение слоговому и морфемному анализу и синтезу слов; изучение сочетаемости слов и развитие осознанности в составлении предложений; стимулирование фразовой речи школьников через знакомство их с понятиями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструктов. [27]

С. С. Мнухин делает заключение о том, что коррекция нарушений письменной речи наиболее успешна при раннем ее начале. Профилактика является высокоэффективной мерой, которая позволяет предупредить формирование всех этих нарушений. [13]

А. В. Ястребова предлагает акцентировать внимание на стимулировании устной речи младших школьников, становление речемыслительной деятельности и развитие психологических основ реализации полноценной учебной деятельности. Параллельно идет работа над разными сторонами речевой системы – фонетикой, лексикой, грамматикой. При этом в работу входит ряд этапов, каждый из которых имеет ведущие задачи.

I этап – реализация заполнения пробелов в развитии фонетической стороны речи (работа над формированием фонематического восприятия и фонематических представлений; стимулирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов и другое).

II этап – реализация заполнения пробелов в сфере овладения лексикой и грамматикой (уточняется семантический аспект слов и идет расширение словаря через пополнение новыми словами и развитие элементов словообразования; закрепление семантики используемых конструкций; развитие грамматики и связной речи через овладение школьниками словосочетаниями, видами разных синтаксических конструкций).

III этап – реализация заполнения пробелов в развитии связности речи (дети обучаются строить связные высказывания, понимать их структуру и смысл; устанавливать последовательность высказывания; выбирать нужные языковые средства). [37]

Л. Н. Ефименкова одним из направлений работы выделяет:

- стимулирование языкового анализа и синтеза (умение видеть число, последовательность и место слов во фразе): придумывание предложений по сюжетным иллюстрациям и выявление числа речевых единиц; составление предложений с заданным числом слов, распространение предложения и так далее;

- уточнение семантики знакомых слов и дальнейшее расширение словарного запаса;

- уточнение значения применяемых синтаксических конструкций; дальнейшее стимулирование правильного грамматического оформления речи;

- развитие связности речи;

- развитие и совершенствование коммуникативной готовности к обучению (навыки внимательного слушания; навыки принятия поставленной задачи; свободное владение вербальным общением; целенаправленность деятельности;

- развитие коммуникативных умений и навыков, которые будут адекватны ситуации учебной деятельности (умение строить ответы на поставленные вопросы; использование в ответах правильной терминологии и другое). [13]

Дисграфия не является изолированным нарушением, часто его сопровождают другие проблемы, в том числе часто и нарушения произношения, соответственно коррекционный процесс также должен предполагать комплексное воздействие. [16]

В связи с распространением сложностей дисграфии у младших школьников с ОНР возникает экстренная необходимость преобразования и совершенствования содержания работы в данном направлении. Обусловлено это с тем, что психофизиологической основой письма выступает согласованная деятельность акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для коррекции письменной речи младших школьников важен ряд предпосылок – развитие устной речи, зрительного и зрительно-пространственного анализа, развитие тонкой моторики рук, мыслительных операций, мотивационной стороны деятельности, навыков саморегуляции и самоконтроля при письме. [17]

Методы коррекционной работы в случае трудностей письменной речи должны быть адекватны механизмам нарушения. Коррекции в данном случае строятся не от симптома, а от механизма нарушения письменной речи. Тесная связь формирования речевых и познавательных функций, моторики и интеллекта обуславливает важность коррекции проявлений дисграфии у школьников в сочетании со стимуляцией развития всех ее сторон, познавательных функций. При решении проблемы коррекции у младших школьников с дисграфией значимым и продуктивным выступает комплексный подход, предполагающий психолого-педагогический, психофизиологический, медицинский, лингвистический аспекты рассмотрения данного речевого нарушения. [19]

Дифференцированный подход в русле коррекционного вмешательства должен идти с учетом целого ряда факторов: специфики сформированности речевых и неречевых процессов, зоны ближайшего развития, характера нарушений фонематической и лексико-грамматической стороны речи, специфики речевого дефекта, а также индивидуальных особенностей младшего школьника.

Методика устранения каждого вида дисграфии – это система методов, применение каждого из которых должно быть продумано и обосновано.

Выводы по первой главе

В результате теоретического обоснования изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией мы сделали следующие выводы:

1. Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. У детей с дисграфией отмечается задержка речевого развития, нарушение звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Также выявляются недостатки внимания, синдром психического инфантилизма. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

2. У детей младшего школьного возраста с дисграфией выделяются следующие виды ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения. Ошибки на уровне буквы и слога связаны с: затруднением зрительного анализа, затруднением звукового анализа, оптическими ошибками. Ошибки на уровне слова связаны с: нарушением звукового анализа и синтеза,

нарушением слоговой структуры слова, бедным словарным запасом. Ошибки на уровне предложения связаны с: аграмматизмами, бедностью синтаксических конструкций. Дисграфия в зависимости от несформированности определённых операций процесса письма делится на пять видов: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

3. На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Изучение сложностей в процессе чтения и письма, с которыми часто сталкиваются дети с ОНР, показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания. При этом есть разница, связанная с уровневыми характеристиками нарушения.

Проблемы обучения письму часто связаны с несформированностью у ребенка ряда речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также расстройствами эмоционально-волевой сферы и другое.

4. Методика устранения каждого вида дисграфии – это система методов, применение каждого из которых должно быть продумано и обосновано. Мы осуществили анализ методик (М. М. Безруких, Л. Н. Ефименковой, А. Н. Корнева, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой) коррекционной работ по преодолению нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией и выяснили, что дифференцированный подход в русле коррекционного вмешательства должен идти с учетом целого ряда факторов: специфики сформированности речевых и неречевых процессов, зоны ближайшего

развития, характера нарушений фонематической и лексико-грамматической стороны речи, специфики речевого дефекта, а также индивидуальных особенностей младшего школьника.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Организация и методика изучения письма у младших школьников с ОНР (III уровень)

Для исследования особенностей навыка письма у детей младшего школьного возраста нами была определена база исследования: МБОУ «СОШ №39 г. Челябинска».

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня состояния письма у младших школьников с ОНР (III уровень).

Для исследования нами была выбрана методика И. Н. Садовниковой. Автор предлагает апробированный речевой материал для обследования письма, который включает звуки всех фонетических групп; предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству; включает слова различной сложности слоگو-ритмической структуры.

В задачи проверки навыков письма входит: выявление степени овладения грамотой, с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности). [23]

Исследование процесса письма должно определить в каждом виде письменных работ количество и характер ошибок.

На констатирующем этапе обследования нами анализировались следующие типы дисграфических ошибок:

1. Ошибки звукового состава слова: замены согласных и гласных, пропуски гласных и согласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

2. Лексико-грамматические ошибки: нарушение согласования, управления, замена слов по звуковому сходству, по семантическому сходству, пропуски слов, слитное написание слов.

3. Графические ошибки: замена букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв.

Задания, включенные в данный раздел, имеют каждое свой примерный речевой материал. Тактику обследования автор предлагает строить гибко – от достигнутого учеником уровня.

Обследование письма состояло из двух разделов:

- контрольное списывание,
- слуховой диктант.

Далее опишем каждый из выделенных нами разделов более подробно.

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1.

Списывание слов.

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

Слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон, индюк, бабочка.

Слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

Задание № 2.

Списывание предложений.

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, а затем спишите его»

Печатное предложение: у ёлки пушистый зайчик.

Рукописное предложение: кошка спала на крыше.

2. «Слуховой диктант»

Задание № 1 «Запись слов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слова».

Слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, берёза, ступенечка, пружина, больной, убежать.

Задание №2 «Запись текста».

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Текст: У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый.

Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Таким образом, для изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) мы выбрали методику, предложенную И. Н. Садовниковой, и провели констатирующий эксперимент по двум разделам: контрольное списывание и слуховой диктант. В следующем параграфе представим результаты апробации данной диагностической методики.

2.2 Состояние письма у младших школьников с ОНР (III уровень)

Констатирующий эксперимент осуществлялся нами с 5 по 20 февраля 2022 года. В эксперименте приняли участие 6 учащихся второго класса. Испытуемые были нам рекомендованы учителем-логопедом данного учреждения.

В таблице 2 приведен список детей, принявших участие в констатирующем эксперименте.

Таблица 2 – Список детей, участвующих в эксперименте

№ п/п	Имя ребёнка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Елена В	8 лет	ОНР (III ур.), минимальные дизартрические расстройства, дисграфия
2	Анна К.	8 лет	ОНР (III ур.), дисграфия

Продолжение таблицы 2

3	Ярослав В.	8 лет	ОНР (III ур.), дисграфия
4	Илья С.	9 лет	ОНР (III ур.), минимальные дизартрические расстройства, дисграфия
5	Арсений С.	8 лет	ОНР (III ур.), дисграфия
6	Егор Н.	8 лет	ОНР (III ур.), минимальные дизартрические расстройства, дисграфия

Представим результаты диагностического обследования письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) по методике «Контрольное списывание» в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Елена В	2	1	2
2	Анна К.	1	1	0
3	Ярослав В.	4	0	1
4	Илья С.	1	0	2
5	Арсений С.	3	2	2
6	Егор Н.	2	2	0
Среднее количество ошибок		2,2	1,1	1

Отообразим среднее количество ошибок каждой категории с помощью диаграммы (рисунок 2).

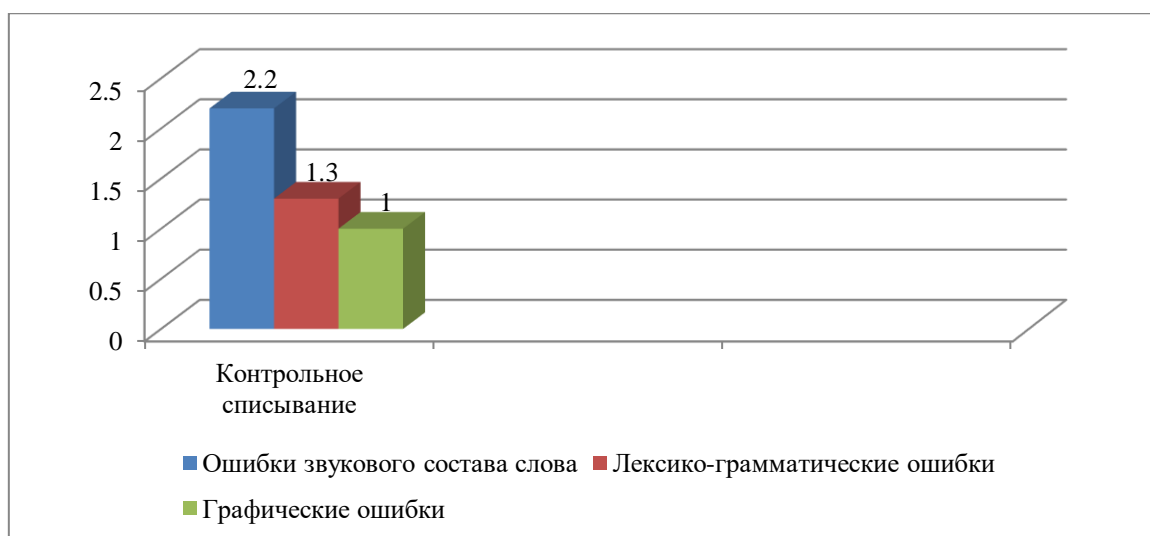


Рисунок 2 – Средние показатели количества ошибок на письме у младших школьников с ОНР III (уровень)

Представим результаты обследования письма подробнее, по каждому ребенку.

Елена В. допустила две ошибки звукового состава слова в списывании слов, написанных рукописным шрифтом (вечер – «весер», зебра – «зебла»), одну лексико-грамматическую ошибку («кошка спал»), одну графическую ошибку (зеркальное написание букв «с», «з»)

Анна К. допустила одну ошибку звукового состава слова в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (дятел – «датл»), три лексико-грамматических ошибки («кошка спали», «у елка», «на крыша»).

Ярослав В. допустил четыре ошибки звукового состава слова в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (мышка – «машка», вагон – «ватон»), в списывании слов, написанных печатным шрифтом (крот – «корот», насекомое – «насеномое»), одну графическую ошибку (зеркальное написание буквы «к»).

Илья С. допустил две графические ошибки: недописывание буквы «б», замена букв «ш» и «щ», схожих графически.), одну ошибку звукового состава слов в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (вечер – «ветер»)

Арсений С. допустил три ошибки звукового состава слов – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (насекомое – «насеномое», трещина – «тещина», песок – «песес»), одну лексико-грамматическую ошибку (пушистый заяц – «пушистая заяц»), одну графическую ошибку (зеркальное написание буквы «с»).

Егор Н. допустил две ошибки звукового состава слова в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом (мышка – «машка»), в списывании слов, написанных печатным шрифтом (крот – «корот), две лексико-грамматические ошибки (у елки – «у елка», на крыше – «на крыша»).

Анализ полученных данных показал, что дети экспериментальной группы при списывании текста больше всего допустили ошибок в звуковом составе слова (среднее количество ошибок – 2,2), меньше всего у детей отмечалось графических ошибок (среднее количество ошибок – 1). Среднее количество лексико-грамматических ошибок у детей экспериментальной группы – 1,3.

Далее представим результаты обследования навыков письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией по методике «Слуховой диктант» (Таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования письма у младших школьников с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки звукового состава слова	Лексико-грамматические ошибки	Графические ошибки
1	Елена В	2	3	1
2	Анна К.	3	1	0
3	Ярослав В.	4	1	1
4	Илья С.	7	2	2
5	Арсений С.	5	2	2
6	Егор Н.	4	1	3
Среднее количество ошибок		4,1	1,7	1,5

Отообразим полученные данные с помощью диаграммы (Рисунок 3).

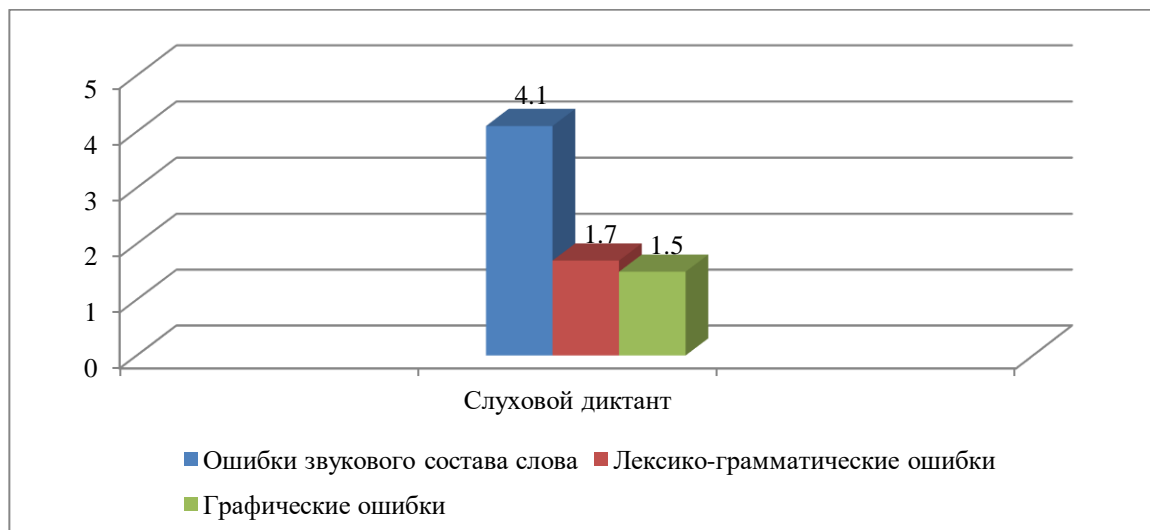


Рисунок 3 – Средние показатели количества ошибок на письме у младших школьников с ОНР (III уровень)

Представим результаты обследования письма по каждому ребенку.

Елена В. допустила две ошибки звукового состава слова (грach – «гач»), ключ – «кюч»), три лексико-грамматические ошибки (хвост у Рыжика – «хвостурыжика»), они были друзья – «он был друзьями»), играл с котом – «играла с кот»), одну графическую ошибку (добавление лишних элементов в букве ш).

Анна К. допустила три ошибки звукового состава слов (грach – «гать»), куст – «кутс»), ключ – «куть»), одну лексико-грамматическую ошибку (звали кота – звала кот).

Ярослав В. допустил четыре ошибки в звуковом составе слова (сила – «щила»), ступенечка – ступечка, больной – «баной»), часто – «чято»), одну лексико-грамматическую ошибку У Миши – «умиши»), одну графическую ошибку в ходе выполнения слухового диктанта при записи слов (добавление лишних элементов в букве «т»).

Илья С. допустил семь ошибок звукового состава слов (сила – «щила»), берёза – «ребёза»), ступенечка – стунепичка, убежать – убикать, хвост – хост, пушистый – «пусытый»), друзья – «дузя»), две лексико-

грамматические ошибки (хвост у Рыжика – «хвосту Рыжик», мальчик играл – «мальчик играла»), 2 графические ошибки (недописывание элементов букв «у», «ц»).

Арсений С. Допустил пять ошибок звукового состава слова (друзья – «дузия», пишу – «пишум», книга – «гнига», хвост – хостс»), пушистый – «пусытсый»), две лексико-грамматические (у Миши – «умиша», играл с котом – «играла котом»), а также, две графические ошибки (добавление лишних элементов в буквах «ш», «м»).

Егор Н. допустил четыре ошибки звукового состава слова (больной – «баной», клубок – «кубок», пушистый – «пусытый», часто – «чатсо»), одну лексико-грамматическую ошибку (играл с котом – «играл кот»), три графические ошибки (добавление лишних элементов в буквах «ш», «м», «т»).

Анализ полученных данных показал, что дети экспериментальной группы в слуховом диктante больше всего допустили ошибок в звуковом составе слова.

Обобщим полученные данные диагностики письма с помощью диаграммы ниже (Рисунок 4).

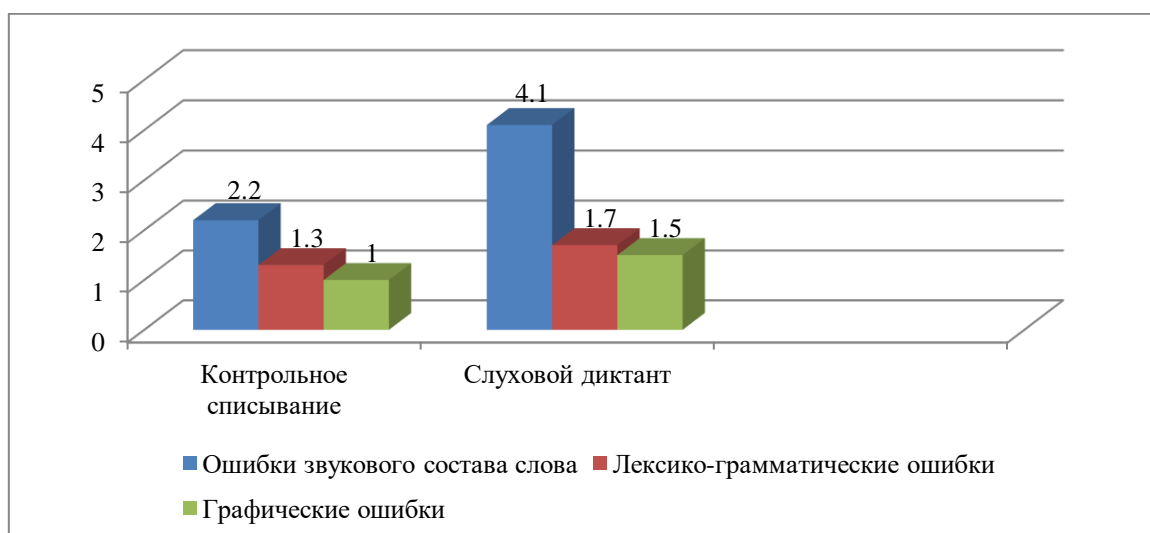


Рисунок 4 – Средние показатели количества ошибок на письме у младших школьников с ОНР (III уровень)

Так, мы можем сделать вывод, что учащиеся в той или иной мере допускали в письме специфические ошибки: замены букв по принципу акустического сходства соответствующих им звуков, искажения звуко-слоговой структуры слова, слитное написание слов в предложении, аграмматизмы, замены букв по принципу оптического сходства и их искаженное написание. По результатам эксперимента можно судить о том, что у испытуемых как при списывании текста, так и при написании диктанта в большей степени допущены ошибки, связанные с нарушением фонематического слуха и восприятия.

В целом, в сравнении написания диктанта и списывания, стало очевидно, что при списывании дети допускают меньшее количество ошибок. Из этого можно сделать вывод, что диктант для детей является более сложным заданием. Можно предположить, что у детей больше нарушено слуховое восприятие, чем зрительное.

Таким образом, результаты диагностики позволяют судить о необходимости составления комплекса упражнений и игр, направленных на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.3 Организация и содержание работы по коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР (III уровень) на логопедических занятиях.

Данные констатирующего эксперимента и анализ теоретических аспектов заявленной проблемы позволили нам составить комплекс игр и упражнений, направленных на коррекцию выявления нарушений письма у младших школьников на логопедических занятиях.

При определении содержания коррекционной работы опирались на следующие общепедагогические и коррекционные принципы:

– принцип наглядности (активно используется чувственная основа с учетом поставленных задач, наглядность соответствует

возрастным и индивидуальным особенностям младших школьников с ОНР (III уровень);

– принцип систематичности и последовательности (постепенно усложняющийся последовательный материал);

– принцип доступности (учет речевых и моторных возможностей детей с ОНР (III уровень);

– принцип поэтапности (работа шла последовательно);

– принцип единства диагностики и коррекции, учета зоны ближайшего развития;

– принцип индивидуально-дифференцированного подхода (при выборе методов и приемов работы).

– принцип общения педагога с детьми и на основе личностно-ориентированной модели.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента нами были выделены следующие блоки логопедических игр и упражнений, направленных на преодоление нарушения письма у младших школьников с ОНР (III уровень):

1. Блок «Коррекция ошибок в звуковом составе слова». Цель: преодоление нарушений письма, обусловленных нарушением фонематических процессов на уровне слова (замены, искажения, пропуски, вставки, перестановки букв и слогов).

2. Блок «Коррекция лексико-грамматических ошибок». Цель: преодоление трудностей письма, проявляющихся в нарушении согласования, управления, пропусках слов, слитного написания слов.

3. Блок «Коррекция графических ошибок». Цель: преодоление нарушений письма, проявляющихся в замене букв по количеству элементов, по пространственному расположению, зеркальном письме букв, общем искажении букв.

Мы составили комплекс игр и упражнений для преодоления нарушения письма у младших школьников с ОНР (III уровень) на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), методических пособий Л. Н. Ефименковой, Е. В. Мазановой, О. В. Чистяковой.

Далее представим с помощью таблицы систематизированный нами комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень) (Таблица 5).

Подробное описание игр и упражнений приведено в приложении.

Таблица 5 – Комплекс упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень)

№п/п	Блок	Название упражнения	Цель
1	2	3	4
1	Коррекция ошибок звуковом составе слова	«Назови слово, которое отличается от остальных»	Различение на слух оппозиционных звуков, правильное произнесение цепочки слов.
		Игра «Мяч бросай, слово называй».	Подобрать слова с заданным звуком, развитие координации движений, расширение словарного запаса, нахождение нужных слов.
		«Будь внимательным»	Развитие умения определять количество звуков в слове.
		«Шифровальщик»	Активизация всех анализаторов, принимающих участие в письменной речи;
		«К данным словам добавьте 1 звук и получите новое слово»	Закрепление звукобуквенного анализа слов, различение гласных и согласных, обучение различению на слух оппозиционных звуков.
		«Продолжите ряды слов»	Обучение придумыванию слов с указанным количеством звуков.
		«Подбери слова к заданным схемам»	Активизация всех анализаторов, принимающих участие в письменной речи; закрепление звукобуквенного анализа слов; различение гласных и согласных.
		«Спрячь первый последний звук в слове»	Закрепление навыков звукового анализа, активизация словаря.
		Чтение слов разной слоговой структуры или игра «ЛЕСЕНКА».	Закрепление навыков звуко-слогового анализа, активизация словаря.
		Помоги ёжику и белочке собрать грибы и ягоды.	Закрепление навыков звуко-слогового анализа слов

Продолжение таблицы 5

2	Коррекция лексико-грамматических ошибок	«Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки»	Работа над определением границ предложения.
		«Прочитайте, определите словосочетания и предложения. Выпишите только предложения»	Работа над определением словосочетаний и предложений.
		«К названию одного предмета допишите названия двух, пяти предметов»	Работа над преобразованием единственного числа во множественное.
		«Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением)»	Работа над правильным построением предложения для точной и правильной передачи содержания текста.
		«Подбери предлог к каждому предложению»	Работа над закреплением понимания и употребления предлогов.
		«Вставь пропущенные флексии, суффиксы, приставки в предложениях»	Работа над овладением морфологической системой языка.
		«Закончи предложение, изменяя слово (вода)»	Работа над изменением существительного по падежам.
		«Составь и запиши предложение из слов, данных в беспорядке»	Работа над согласованием слов в предложении.
3	Коррекция графических ошибок	«Зеркальные рисунки»	Развитие межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности и самоконтроля.
		«Допиши нужный элемент»	Развитие буквенного гнозиса.
		«Самый внимательный»	Устранение смещения низкочастотных букв и букв по акустико-артикуляционным свойствам.
		«Шифровальщик»	Преодоление замены сходных графически букв – «ш», «щ».

Продолжение таблицы 5

	«Найди все спрятанные буквы «с», обведи их»	Закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.
	«Внимательно рассмотри буквы, найди сходства и различия»	Закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.
	«Добавь недостающий элемент буквы»	Закрепление зрительного Образа букв, развитие зрительного внимания.
	«Обведи контур буквы»	Закрепление зрительного образа букв, развитие зрительного внимания.

Данные упражнения оказывают воздействие на развитие навыка письма у младших школьников с ОНР (III уровень) и коррекцию дисграфии на логопедических занятиях. Они могут быть использованы как в ходе логопедических занятий, так и в домашних занятиях с родителями. Данные игры и упражнения не составляют целое занятие или урок; Так же, лексическое содержание некоторых упражнений возможно изменить, чтобы оно соответствовало теме урока/занятия. Применение тех или иных упражнений варьируется самим логопедом при составлении конспектов занятий. Предполагается, что использование данных игр и упражнений должно расширить языковой опыт учащихся, а главное – повысить эффективность процесса коррекции дисграфии на логопедических занятиях у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Выводы по второй главе

В результате проведенной экспериментальной работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) мы пришли к следующим выводам:

Для изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) мы использовали методику, предложенную И. Н. Садовниковой: «контрольное списывание», «слуховой диктант».

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам выявить нарушения письма у всех детей экспериментальной группы. Данные нарушения проявляются у детей в достаточно большом количестве дисграфических ошибок: ошибки звукового состава слова, лексико-грамматические ошибки, графические ошибки. В данной группе обучающимся сложнее дается слуховой диктант, чем списывание рукописного или печатного текста.

На основе результатов диагностики письма нами были определены следующие направления логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень): фонематические процессы, лексико-грамматическая сторона речи, графические навыки. На основании выделенных направлений нами был составлен комплекс упражнений, направленный на коррекцию нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень) по трем блокам: «коррекция ошибок в звуковом составе слова», «коррекция лексико-грамматических ошибок», «коррекция графических ошибок».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое обоснование содержания работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) на логопедических занятиях.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние. Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Исследованием состояния письма у детей с речевыми нарушениями занимались такие ученые, как О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, А. Ф. Спирина, А. В. Ястребова.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Анализ литературных источников показал, что при дисграфии у младших школьников ОНР (III уровень), ошибки на уровне буквы и слога связаны с затруднением зрительного анализа, затруднением звукового анализа, оптическими ошибками, ошибки на уровне слова, связаны с нарушением звукового анализа и синтеза, нарушением слоговой структуры слова, бедным словарным запасом, ошибки на уровне предложения; связанные с аграмматизмами, бедностью синтаксических конструкций.

Во второй главе приводится описание экспериментальной работы, направленной на изучение состояния письма у младших школьников с ОНР (III уровень), и анализ результатов констатирующего эксперимента, в

ходе которого было выявлено, что у изучаемой категории детей наблюдаются следующие типы дисграфических ошибок: ошибки звукового состава, лексико-грамматические ошибки, графические ошибки.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень). Мы составили комплекс упражнений для преодоления нарушения письма у младших школьников с ОНР (III уровень) на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), методических пособий Л. Н. Ефименковой, Е. В. Мазановой, О. В. Чистяковой, который апробировался в основной части логопедических занятий.

Мы определили следующие направления логопедической коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень): фонематические процессы, лексико-грамматическая сторона речи, графические навыки.

Составленный нами комплекс упражнений включал в себя три блока: «коррекция ошибок в звуковом составе слова», «коррекция лексико-грамматических ошибок», «коррекция графических ошибок».

Таким образом, в ходе проведённого нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. пособие / Т. А. Аристова, под ред. Н. Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : изд. КАРО, – 2019. – 208 с.
2. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т. В. Ахутина, М. Г. Храковской. – Санкт-Петербург : изд. «Акционер и К», 2020. – 246 с.
3. Белякова Л. И. Проблемы зеркального письма у детей. Научные труды МПГУ. Серия: Псих.-пед. науки. / Л. И. Белякова. – Москва : изд. Прометей, 2019. С. 451-456.
4. Брагинский В. А. Почему не каждому даётся грамота? // Начальная школа. / В. А. Брагинский. – 2021. – № 4. – С. 20-22.
5. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Т. Г. Визель. – Москва : изд. Астрель, 2020. – 127 с.
6. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. / Н. Н. Волоскова. – Москва : изд. МПГУ, 2019. – 146 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва, 1960. – 398 с.
8. Гончарова, В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников // Логопедия. / В. А. Гончарова. – 2022. – № 3(9). – С. 80-83.
9. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методич. пособие. 3-е изд. / О. Е. Грибова. – Москва : изд. АИРИС ПРЕСС, 2018. – 91 с.
10. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва, 2019. – 264 с.

11. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. / О. В. Елецкая. – Санкт-Петербург : изд. Речь, 2016. – 176 с.
12. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. / Л. Н. Ефименкова. – Москва : изд. Просвещение, 2020. – 336 с.
13. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика. / Н. И. Жинкин. – 1954. – №6.
14. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. / Л. Р. Зиндер. – Санкт-Петербург : изд. Наука, 1987. – 114 с.
15. Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я., Николаева Т. В., Савченко С. Ф. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие. / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко. – Санкт-Петербург : изд. КАРО, 2018. – 544 с.
16. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург.: изд. Гиппократ, 2019. – 224 с.
17. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург.: изд. ИД «МиМ», 2017. – 286 с.
18. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : изд. Союз, 2018. – 224 с.
19. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. / А. Н. Леонтьев. – Москва : изд. МГУ, 1974. – 473 с.
20. Волкова Л. С. Логопедия: Методическое наследие. – Кн. IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / Л.С. Волковой. – Москва : изд. ВЛАДОС, 2020. – 303 с.

21. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. – Москва : изд. Академия, 2018. – 340 с.
22. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии / Е. В. Мазанова. – Москва : изд. «ГНОМ и Д», 2016. – 88 с.
23. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. / Г. В. Чиркина. – Москва : изд. АРКТИ, 2021. – 240 с.
24. Микфельд Я. О. Диагностика и коррекция предпосылок оптической дисграфии и дислексии // Логопедия. / Я. О. Микфельд. – 2022. - №3. – С. 39-46.
25. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : изд. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 128 с.
26. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: изд. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 140 с.
27. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. / М. А. Поваляева. – Ростов на Дону.: изд. Феникс, 2016. – 158 с.
28. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И. Н. Садовникова. – Москва : изд. Владос, 1997. – 255 с.
29. Спирина Л. Ф. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 34-37.
30. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» /

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : изд. Просвещение, 1989. – 223 с.

31. Фуреева Е. П., Шипилова Е. В., Филиппова О. В. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе. / Е. П. Фуреева, Е. В. Шипилова, О. В. Филиппова. – Ростов на Дону : изд. Феникс, 2021. – 208 с.

32. Хватцев М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических заведений. В двух книгах. Книга 2 / М. Е. Хватцев, Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. – Москва : изд. ВЛАДОС, 2019. – 293 с.

33. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. / Л. С. Цветкова. – Москва : изд. «Юристъ», 2018. – 256 с.

34. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. – Санкт-Петербург : изд. Наука, 1974. – 427 с.

35. Эльконин Д. Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Д. Б. Эльконин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2022. – 384 с.

36. Яковлева Н. Н. Преодоление нарушений письменной речи / Н. Н. Яковлева. – Санкт-Петербург : изд. КАРО, 2021. – 160 с.

37. Ястребова А. В., Спирина Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва : изд. АРКТИ, 2017. – 176 с.

38. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А. В. Ястребова. – Москва : изд. Просвещение, 1984. – 138 с.

39. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. / Е. А. Яструбинская. – 2014. – №2(4). – С. 60-70.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Классификации дисграфии

Таблица 1 – Классификации дисграфии

Классификация О.А. Токаревой	
Акустическая дисграфия	При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме
Оптическая дисграфия	Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.
Моторная дисграфия	Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами
Классификация М.Е. Хватцева	
Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.	При этом виде списывание сохранно. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа. Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза
Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»)	По мнению М.Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом)
Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма	М.Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова
Оптическая дисграфия	Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова
Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.	Проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга
Классификация дисграфии (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена)	
Артикуляторно-акустическая дисграфия	Артикуляторно-акустическая дисграфия 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
Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – 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»).

Продолжение таблицы 1

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	В основе ее лежит нарушение различных форм 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 распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.
Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И. К. Колповской, Р.И. Лалаевой)	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.
Оптическая дисграфия	Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

1. Коррекция ошибок в звуковом составе слова.

Упражнение № 1 «Назови слово, которое отличается от остальных»

Цель: учить различать на слух оппозиционных звуков, правильное произнесение цепочки слов.

Ход упражнения: логопед читает слова (удочка – удочка – уточка – удочка; дачка – тачка – тачка – тачка) и просит назвать только то слово, которое отличается от остальных и объяснить чем.

Упражнение № 2 «Мяч бросай, слово называй»

Цель: развивать координацию движений, расширить словарный запас, упражнять в нахождении нужных слов.

Ход упражнения: ребёнок произносит ряд слов, одновременно с каждым словом ударяя мяч об пол.

правой рукой	левой рукой	двумя руками	руками поочередно
Я знаю пять слов со звуком «С»	Я знаю пять слов со звуком «З»	Я знаю четыре слова со звуками «С» и «З»	Я знаю четыре слова со звуками «С» и «З»
Санки – раз	Зубы – раз	Санки – раз	Сова – раз
Сова – два	Зонт – два	Зубы – два	Зубы – два
Салат – три	Зима – три	Сом – три	Снег – три
Самолёт – четыре	Заяц – четыре	Звезда – четыре	Заяц – четыре
Снег – пять	Зал – пять		

Упражнение № 3 «Будь внимательным»

Цель: развивать умение определять количество звуков в слове.

Ход упражнения: логопед, бросая мяч, произносит слово. Ребёнок, поймавший мяч, определяет количество звуков в слове. На начальных этапах называть слова, состоящие не более чем из 4 звуков.

Упражнение № 4 «Зашифруй слово».

Цель: активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи, закрепить звукобуквенный анализ слов, упражнять в различении гласных и согласных.

Ход упражнения: логопед пишет на доске вместо согласных чёрточки, а гласные пишет (мак, книга), ребенку необходимо переписать слова, вставляя правильные согласные (например, -а-, - - и- а).

Упражнение № 5 «Вставь пропущенные буквы»

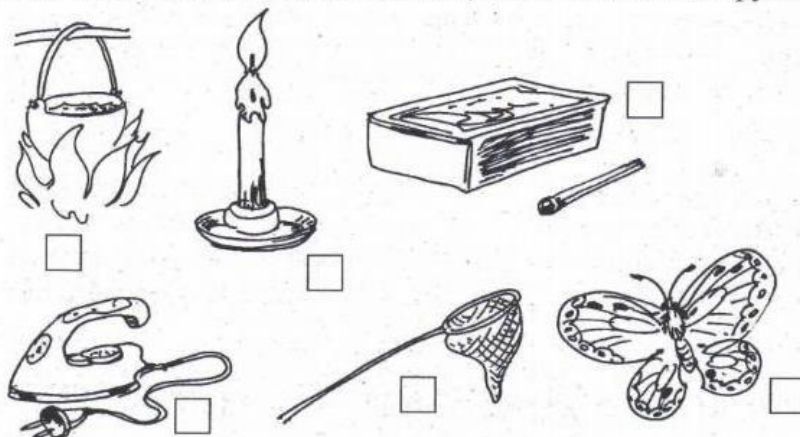
9. Вставь пропущенные буквы П — Б и прочитай слова. Определи, какие слова выберет себе Буратино, а какие слова достанутся Пьеро? Почему? Запиши эти слова в разные столбики.

<u> </u> ОЧКА	<u> </u> ЕЛКА	<u> </u> ИЛА	<u> </u> А_УШКА
<u> </u> УШКА	<u> </u> ЕНАЛ	<u> </u> РОВИ	<u> </u> УМАГА



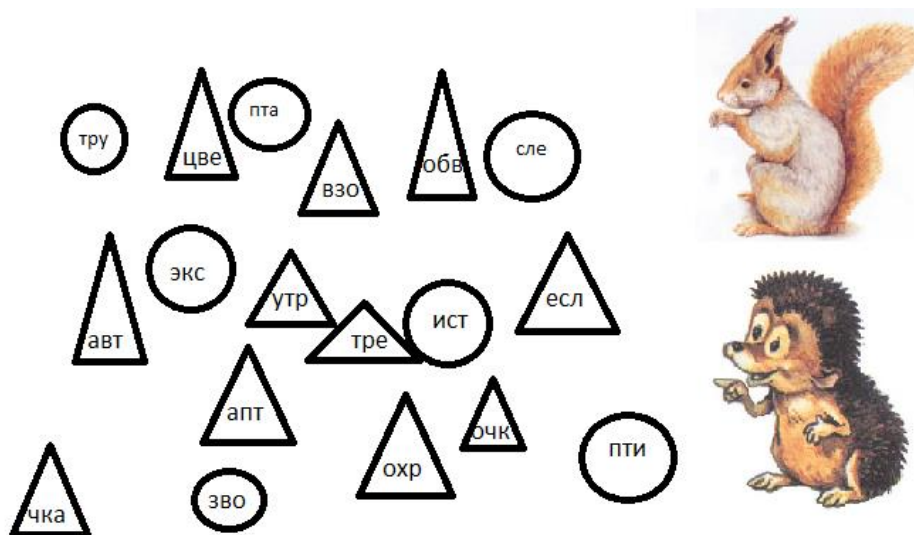
Упражнение № 6 «Поставь буквы»

Поставь около картинок буквы Ч—Т'. Раскрась те предметы, которые можно объединить в какие-либо группы.



Упражнение №7 Помоги ёжику и белочке собрать грибы и ягоды.

Обведи предметы, на которых написаны слоги типа ССГ синим цветом, а слоги типа ГСС – красным.



2. Коррекция лексико-грамматических ошибок

Упражнение № 1

Цель: упражнять детей в работе над определением границ предложения. Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:

«Прочитайте текст, выделите в тексте законченные смысловые единицы, отмечая о чём говорится в каждой из них. Спишите текст, подчёркивая заглавные буквы и точки» (было жаркое лето, дети пошли за грибами в лесу их застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше).

Упражнение № 2

Цель: упражнять детей в работе над преобразованием единственного числа во множественное.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию: «К названию одного предмета допиши названия двух, пяти предметов». Например: стул – два..., пять...; карандаш – два..., пять...; барабан – два..., пять... .

Упражнение № 3

Цель: упражнять в работе над закреплением понимания и употребления предлогов.

Ход упражнения: логопед просит детей подобрать предлог к каждому предложению и записать ответ в тетрадь.

Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору. Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы. Машина стоит ... (дом). Лиса подбежала ... норе. Мяч лежит ... (стол). Лягушка запрыгнула ... кочку. Ваза стоит ... (стол). Лягушка спрыгнула ... кочки.

Миша вынул тетрадь ... (портфель). Лягушка перепрыгнула ... кочку. Собака сидит ... (будка). Лягушка подпрыгнула ... кочке.

Упражнение № 4

Цель: упражнять детей в работе над изменением существительного по падежам.

Ход упражнения: логопед дает детям следующую инструкцию:

«Закончите предложение, изменяя слово (вода). Запишите полученные предложения в тетрадь».

Девочка загорает у Мальчик выходит из Кораблик плавает у Рыбак стоит около

Чайка летит над

Упражнение № 5 «Образуй слова по образцу»

1. Соедини предметы с медведями из сказки «Машенька и медведи», подпиши эти предметы по образцу.











Образец: стульчик – стул – стулище.



Упражнение № 6 «Суффиксы»

4. Образуй слова по образцу.

Образец:  + ик → шарик.

 + ик _____	 + ок _____
 + ок _____	 + ик _____
 + чик _____	 + чик _____
 + чек _____	 + ек _____
 + к _____	 + чик _____

3. Коррекция графических ошибок

Упражнение № 1 «Самый внимательный»

Цель: устранение смешения низкочастотных букв и букв по акустико-ртикуляционным свойствам.

Ход упражнения: логопед читает ребенку слова, в которых должны быть буквы «ц» или «ч», но читает слова с пропуском буквы, а на ее месте можно стукнуть карандашом по столу. Ребенок должен записать слово в его правильном варианте.

Например, мыльни(стук!)а, вол(стук!)ок, отли(стук!)ник, мельни(стук!)а, (стук!)апля, у(стук!)астник.

Упражнение № 2 «Шифровальщик»

Цель: преодоление замены сходных графически букв – «ш», «щ».

Ход упражнения: Дети записывают в тетрадь 6 элементов. Затем логопед читает слова, а детям необходимо если мягкий звук [щ] нарисовать петлю, а если твёрдый [ш], то дописать крючок.

Слова: шум, прищепка, кошки, школа, щенок, щепка. Ш, щ, ш, ш, щ, щ.

Упражнение № 3 «Зеркальные рисунки»

Цель: развитие межполушарного взаимодействия (мозолистого тела), произвольности и самоконтроля.

Ход упражнения: для игры нужен листок бумаги в клетку. Логопед и ученик сидят лицом друг к другу. Лист бумаги разделен на два поля. Логопед на своем поле рисует, например, домик с дверью, трубой и окном. В рисунках детали должны быть расположены с разных сторон, например: у домика дверь справа, дым из трубы идет влево. Задача ребенка – воспроизвести картинку на своем поле так, чтобы она полностью соответствовала исходной.

Инструкция: нарисуй так, чтобы то, что у меня справа, у тебя тоже было справа, то, что у меня слева, у тебя тоже было слева, то, что у меня сверху, у тебя тоже было сверху, то, что у меня снизу, у тебя тоже было снизу. Далее ребенку можно предложить написать буквы, которые он путает, сопровождая их иллюстрациями: написать букву «б» и нарисовать возле нее, например, бабушку с клубком и банкой, собаку, клумбу, бегемота, березу и др. Если ребенок расположит на листе Бабушку выше, чем ДеДушку, он никогда не забудет, что у буквы «б» – хвостик вверх, а у буквы «д» – хвостик вниз. Если, например, ребенок путает буквы ш – и, нарисуйте вместе с ним широкую шубуна большей части листа, а в уголке – тонкую иголку, и проговорите, что «ш» – шире, чем «и».

Упражнение № 4 «Допиши нужный элемент» Цель: развитие буквенного гнозиса.

Ход упражнения: логопед на доске записывает 5 элементов, и просит детей списать в тетрадку элементы и дописать так, чтобы получились буквы. Например: и и и и и и.

Упражнение № 5 «Найди все буквы»

1. Найди все буквы **а-о**. Обведи **а** – \triangle , **о** – \bigcirc .

а)

я	о	а	д	ц	у	
	п	л	а	о		
о	т	о	щ	м	и	а

б)

а	с	л	ш	д	т	о	
	э	о	ч	ц	а	м	г
л	у	а	о	п	н		

3. Посмотри на буквы, оставь только верно написанные **К-Н**.

У К Н Н Н П К Г
Н К Н Н Н Н Н К *

Упражнение № 6 «Найди слова и запиши их через запятую»

Найди слова и запиши их через запятую:

КИТКУКЛАКУРИЦАКОЗА
КУБИКИКРОЛИККРАБ
КОРОНАКЕНГУРУКИВИ

Найди слова и запиши их через запятую:

ПАВЛИНПАУКПИРОГПЧЕЛА
ПОДКОВАПЫЛЕСОСПАРК
ПАУТИНАПОПУГАЙПИРАТ