



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

**Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной
речи у младших школьников с артикуляционно-акустической
дисграфией.**

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

Проверка на объем заимствований:

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1

Савельева Юлия Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Резникова Елена Васильевна

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск

2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследований в психолого-педагогической литературе.....	6
1.1. Понятие письменная речь.....	6
1.2. Формирование письменной речи у детей младшего школьного в онтогенезе	10
Выводы по первой главе.....	16
Глава 2. Своеобразие письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	17
2.1 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией.....	17
2.2 Особенности проявления артикуляционно-акустической дисграфии в письменной речи	23
2.3 Обзор методик по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией	28
Выводы по второй главе.....	31
Глава 3. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	33
3.1 Изучение письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	33
3.2 Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками.	48
3.3 Результаты экспериментальной работы	51
Выводы по третьей главе.....	60
Заключение	62
Библиографический список	64
Приложение	69

Введение

Актуальность проблемы изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией определяется прежде всего тем, что в данном возрасте формируются характеристики познавательных процессов, а в частности письмо и самое важное личностное развитие. Поэтому коррекционная работа с детьми проводится именно в этот период школьной жизни.

Проблемы усвоения письменных навыков объясняются особенностями учебной деятельностью школьников: учащимся свойственна низкая мотивация в обучении, неумение анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке. Так же младшие школьники не могут себя контролировать из-за индивидуальных особенностей и не могут обойтись без напоминаний педагога, находить и исправлять допускаемые свои ошибки.

Здесь можно говорить о психологической несформированности к овладению речевой деятельностью. В частности, дети имеют недостатки временных и пространственных представлений, что приводит к стойким ошибкам на письме. Это связано с тем, что формирование одной из основных операций письма, а именно моделирование звуковой стороны слова с помощью букв, оказывается сложным процессом.

Проблема коррекции дисграфии, то есть профилактика и исправление специфических нарушений письменной речи. Для логопеда важно- во время выявить и предупредить нарушение письма.

По мнению Л.Г. Парамоновой, дисграфия понимается как специфическое и стойкое нарушение процесса письма, обусловленное отклонения-

ми от нормы в деятельности тех анализаторов и психических процессов, которые обеспечивают письмо.

В последнее время актуальной проблемой является коррекция дисграфии, то есть профилактика и исправление специфических нарушений письменной речи. Очень важно своевременное выявление и предупреждение нарушения письменной речи, с увеличением числа учащихся с нарушением письма.

В научных трудах ученых, таких как: О.И. Азовой, Р.И. Лалаевой, Л.Г.Парамоновой, что специфические расстройства письменной речи влекут за собой нарушения в овладении орфографии, что является причиной стойкой отставания, отклонения в формировании личности ребенка. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок ведущих к артикуляционно-акустической дисграфии, для ранней коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель исследования: теоретически изучить методики по проблеме исследования и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Объект исследования: преодоление нарушений письменной речи на логопедических занятиях у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Задачи в соответствии с целью исследования:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией;
- изучить особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией;
- отобр комплекс упражнений для коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностическое обследование по выявлению проблем нарушений письма у детей с артикуляционно-акустической дисграфией, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

Теоретической базой нашего исследования, являются труды следующих авторов: Л.Г. Парамоновой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободиной, Л.Н.Ефименковой, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев.

Исследование проходило на базе МАОУ №73 г.Челябинска, в исследовании принимали участие ученики 3 класса (6 человек).

Структура и объем дипломной работы. Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 53 источника и 3 приложения. Работа иллюстрирована диаграммами. Общий объем диплома составляет страниц 65 страниц.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследований в психолого-педагогической литературе

1.1. Понятие письменная речь

В словаре практического психолога, автором которого является Головин С.Ю., понятие письменная речь – это вербальное общение посредством письменных текстов; речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций, прежде всего в виде письменного текста [11].

Письменная речь состоит из системы знаков условно обозначающих звуки и слова устной речи. В свою очередь они являются знаками для обозначения реальных предметов, невозможно механически овладеть этой системой знаков. Письменная речь сложная функция поведения ребенка, которая обозначается продуктом длительного развития. Психологическая природа видит образование письменной речи совершенно иной, идет изменение ее физической и семической стороны, если делать сравнение с устной речью, как поясняет Л.С. Выготский в своих научных трудах [9].

Ребенку в младшем школьном возрасте сложно овладеть письменной речью, когда его устная речь не сформирована, если он не правильно произносит название предметов обучаясь в классе, то это неправильное название он и запишет в свою тетрадь. Так как при обработке информации устной речью, не происходит процесс изменения ребенок пишет так как он услышал.

Письменная речь — это речь подготовленная, подлежащая проверке, поддающаяся исправлению, совершенствованию, как выделяет А.Р. Лурия [22].

Поэтому овладение письменной речью особенно полезно для повышения общей языковой культуры. Письменная речь оказывает в школе все возрастающее влияние на устную речь учащихся.

А. Р. Лурия в своих исследованиях определяет следующие операции письма:

- Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д.
- Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей.
- В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.
- Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.
- Анализ звуковой структуры слова является одной из сложнейших операций процесса письма. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука.
- Умение выделить фонемы в слове и правильно их дифференцировать является одним из самых необходимых условий развития звукового анализа.
- Для правильного протекания звукового анализа необходимо и второе условие — так же нужно уметь представить звуковую структуру слова в целом, а затем, анализировать ее, выделить звуки,

сохранять и фиксировать количество, и правильный порядок букв в слове [23].

Д. Б. Эльконин подчеркивает, что звуковой анализ, это как «действие по установлению последовательности звуков в слове». Звуковой анализ слова осуществляется вместе с деятельностью речеслухового и рече двигательного анализаторов [39].

Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее.

На начальных этапах овладения письменной речью роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть дифференцироваться от всех других, особенно от сходных графически.

Для правильного различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Анализ и сравнение буквы не являются для первоклассника простой задачей.

Далее следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. Во время написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного [35].

Процесс письменной речи в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произноше-

ния, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматического строя речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлении.

Таким образом несформированность какой-либо из перечисленных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

1.2 Формирование письменной речи у детей младшего школьного в онтогенезе

Онтогенез - процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям, которые необходимо учитывать в общении с детьми, и особенно при исправлении их «речевых ошибок». Этим занимались А.Н. Гвоздев, А.П. Леонтьев, М.Ф. Фомичева и др [10, 22, 38].

А.Н. Леонтьев под онтогенезом детской речи понимает сложное взаимодействие процесса общения взрослых и ребенка, поэтапно развивающийся процесс, который со временем усложняется и совершенствуется, а так же специализированных функциональных систем, которые поэтапно формируются и смпеняют друг друга в психике ребенка. В онтогенезе речь выступает не только как средство деятельности, познания окружающего мира, но и как результат активной познавательной деятельности ребенка и в конечном счете зависит от последней. Естественный онтогенез речевой моторики складывается из двух фаз [22].

Первая фаза - морфологическое созревание центральных нервных элементов заканчивается в основном к 2 - 3 годам.

Вторая фаза - В этой фазе развитие речевой моторики идет не всегда прогрессивно - в некоторые периоды могут происходить временные отставания и даже регресс.

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

- 1 -й — подготовительный до одного года;
- 2-й — преддошкольный этап первоначального овладения языком — до 3 лет;
- 3-й — дошкольный — до 7 лет;
- 4-й — школьный [22].

Остановимся подробно на характеристике этих этапов.

Первый этап — подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года).

В это время происходит подготовка к овладению речи. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: плачь, крик. Они способствуют развитию всех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного. Через две недели можно заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего, например, перестает плакать и прислушивается, когда к нему обращаются. А затем начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следит за ним глазами. В дальнейшем малыш начинает реагировать на интонацию.

В два месяца появляется гуление, а в начале третьего месяца появляется лепет («агу-угу», «ма-ма», «ба-ба» и т.п.) Лепет — это произвольно артикулируемые сочетания звуков. В пять месяцев ребенок подражает артикуляционным движениям губ окружающих, когда слышит звуки. Это ведет к закреплению двигательного навыка.

Произношение отдельных слогов начинается с 6 месяцев. Ребенок произносит такие слоги, как «ма-ма», «ба-ба», «па-па», «дя-дя». Ко второму полугодию ребенок связывает звукосочетание с определенными предметами или действиями, например, «дай», «бух».

В возрасте 7-9 месяцев, ребенок начинает повторять разнообразные сочетания звуков за взрослым. К 10-11 месяцам, появляется реакция на слова. В этот период особенно важны условия, где формируется речь ребенка, благоприятным фактором для развития является правильная речь

окружающих и другое. Первые слова появляются к концу первого года жизни.

Второй этап – преддошкольный (от одного года до трех лет). При появлении первых слов к завершению идет подготовительный этап и свое начало берет этап становления активной речи. В это время ребенок больше обращает внимание на артикуляцию окружающих. Он копирует большое количество слов за говорящим и сам произносит эти слова. При этом допускается, что малыш путает звуки, переставляет их местами и искажает. Первые слова обобщенный характер. Одно слово может обозначать несколько значений, например, предмет, просьбу или чувство. Это можно понять только в ситуации, которая происходит во время общения со взрослым. Эта речь называется ситуативной, когда ребенок сопровождает речь жестами и мимикой. Значительное накопление словаря происходит на протяжении второго и третьего года жизни.

К одному году и шести месяцам ребенок произносит от 10 до 15 слов.

К концу второго года – 300 слов.

К концу третьего года – более 1000 слов.

К этому времени значения слов становятся более определенными.

Формирование грамматического строя жизни начинается в начале третьего года жизни.

Сначала просьбы ребенка выражаются одним словом, затем примитивными фразами, далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К двум годам идет овладение навыком употребления форм единственного и множественного числа имен существительных. А так же времени и глаголов.

В то же время ребенок отлично понимает речь взрослого, хотя его произносительные возможности еще не совсем сформированы.

Третий этап – дошкольный (от трех до семи лет).

На этом этапе у большинства детей отмечается неправильное звукопроизношение. Проявляются дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков достаточно часто. Реже проявляются дефекты смягчения и озвончения.

Формируется фонетическое восприятие, т.е. развивается навык слухового контроля за своим произношением, а так же умением исправить его в некоторых возможных ситуациях.

В данный период характеризуется увеличением словарного запаса. От четырех до шести лет активный словарь достигает от 3—4 000 слов. Происходит уточнение и обогащение значения слов. Но отмечается случаи, когда дети неверно понимают или используют слова.

Параллельно с развитием словаря идет развитие грамматического строя речи. Овладение связанной речью происходит в дошкольный период. После 3-х лет речь приобретает более сложный характер, содержание и ее объем увеличивается. Это ведет к усложнению структуры предложений [22].

Как считает А.Н.Гвоздев к трем годам грамматические категории речи оказываются сформированными [10].

К 4-му году жизни дети используют в речи простые и сложные предложения. Актуальная форма высказывания в этом возрасте – простое распространенное предложение.

Дети 5-го года жизни достаточно свободно используют структуру сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Высказывания детей в данном возрасте больше напоминают короткий рассказ. Во время общения с ребенком ответы на вопросы содержат большое количество предложений.

Так же идет дифференциация всех звуков, в этом возрасте у него уже должно быть сформировано фонематическое восприятие.

Заканчивается формирование звукопроизношения, ребенок говорит чисто без искажений и т.д.

Во время дошкольного периода формируется отвлеченная, обобщенная, лишенная опоры речь- контекстная речь. Она проявляется при пересказе сказок, рассказов, а так описания каких-либо событий из опыта ребенка.

Четвертый этап – школьный (от семи до семнадцати лет)

В этот период совершенствуется связная речь. Дети усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, происходит полное овладение звуком анализом и синтезом. Именно на этом этапе формируется письменная речь. Ведущей деятельностью на данном этапе является учебная, именно она определяет характер развития в младшем дошкольном возрасте.

Переходя на новую ступень, происходят значительные изменения на все функции речи ребенка. Речь на данном этапе становится средством познавательной деятельности.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает новыми для него видами речевой деятельности, такие как чтение и письмо. Письменная речь влияя на устную обогащает лексическое и синтаксическое разнообразие, усложняет морфологическую структуру слова а так синтаксическую структуру предложений.

В этом процессе имеются и негативные моменты, в частности появление в речи учеников орфоэпических ошибок под влиянием графической формы. Исследования показывают, что их самостоятельные письменные высказывания часто сохраняют черты, характерные для устной речи: ситуативность, сравнительно низкую лексическую вариативность.

С началом обучения в школе процесс речевого развития ребенка становится управляемым. Большую роль в данном процессе играет, с одной стороны, когда ребенок изучает теории языка, которые создают базу для

осознанного и правильного употребления языковых средств в речи, а с другой – очень важна практика речи, которая обеспечивает активизацию языковых средств, быстроту, точность и гибкость выбора в речи.

М.Р. Львов выявил, что основные тенденции речевого развития учащихся, которые проявляются в младшем школьном возрасте: рост объема и структурное усложнение единиц речи, выражающееся во все более частом употреблении крупных синтаксических конструкций, в увеличении внутренней сложности этих конструкций, а также в расширении сферы использования слов, имеющих сложный морфологический состав; рост разнообразия используемых языковых средств, выравнивание соотношений сопоставимых грамматических единиц [28].

Каждый этап плавно переходит в последующий.

Письменной речи – это сложный и многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменением, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой. Усвоение одних звуковых групп происходит раньше, а усвоение других позже. Поэтому на различных стадиях развития письменной речи одни элементы оказываются усвоенными, а другие частично [28].

Выводы по первой главе

Письменная речь - сложный процесс. Для ее формирования очень важно, чтоб и устная речь ребенка была в норме иначе, это вредит усвоению письменной речи в младшем школьном возрасте. Ведь, именно в младшем школьном возрасте идет становление письменной речи, и поэтому очень важно, чтоб ребенок имел грамотную устную речь, это очень поможет в овладении навыками письменной речи.

Многие российские и советские авторы занимались изучением письменной речи, они говорили о том как важна письменная речь в развитии личности ребенка, и всех его жизни и эта проблема актуальна и сейчас.

Мы выяснили что, для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении. Выделяет Садовникова И.Н [33].

Очень важно четко знать всю последовательность развития речи в норме, знать все закономерности процесса а так же все условия, от которых зависит успешное усвоение речи ребенком. Нужно четко знать каждый этап становления письменной речи, чтобы во время определить то или иное нарушение в развитии и начать коррекционные мероприятия по устранению, чтоб ребенок не отставал от своей возрастной нормы и в дальнейшем четко и своевременно усваивал новые знания, чтобы в будущем грамотно их применять.

Глава 2. Своеобразие письменной речи у младших школьников с дисграфией

2.1 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией

Дисграфия-сложное нарушение, которое имеет недостатки в познавательной деятельности. Оно затрагивает высшие психические функции память, внимание, что влечет за собой недостаточную сформированность данных функций, а так же влияет на развитие сенсомоторных и интеллектуальных функций. Это может рассматриваться как нарушение обусловленное анатомической или функциональным недоразвитием высокого организованной структуры головного мозга. Выделяет Парамонова Л.Г [31].

А.В. Ястребова отмечает, что анализ учебной деятельности, являющейся ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у учащихся младших классов массовой школы, имеющих специфические расстройства письма, дети не умеют самостоятельно организовать свою деятельность, снижение наблюдательности, отсутствует умение сосредотачиваться на инструкции, осмысливая отдельные её звенья, замедлен темп выполнения заданий, страдает контроль за собственной деятельностью [41].

У школьников с дисграфией нарушения письменной речи могут сочетаться с психической и психофизической незрелой интеллектуальной.

Механизмом нарушения, к особенностям дисграфии у учащихся младших классов, следует отнести то, что она возникает и протекает на фоне низкой работоспособности и неполноценной саморегуляции в деятельности.

У детей с низким самоконтролем, является отличительной особенностью резко выраженная недостаточность внимания, которая влечет за собой повышенную отвлекаемость, а так же трудностью сосредоточиться на процессе деятельности.

Нарушение письменной речи часто возникает не только на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями.

Для ребенка написать слово значительно труднее, чем прочитать его. Трудности в овладении письмом обуславливаются тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, или какая-то часть из них у ребенка не достаточно сформирована. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. Дети допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при ее проверке.

Недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и многое другое, является нарушением моторной сферы, при этом нарушении наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

Данная информация о ребенке позволит грамотнее организовать коррекцию нарушений письменной речи, что может положительно сказаться на сроках и эффективности коррекционного воздействия.

Различные механизмы нарушения и множество патогенетических факторов нарушения письменной речи приводят к выводу о трудности данной проблемы и поэтому многие исследователи создали по данному нарушению большое количество классификаций дисграфий.

В основном содержание понятий совпадает, но терминология используется разнообразная.

Первым кто дал определение, аграмматизм был М.Е. Хватцев [36].

Так же М.Е. Хватцев выделил классификацию, она является очень важной в развитии дисграфии. Разработанные им теоретические представления о дисграфии являются основой в современных логопедических классификациях нарушений письменной речи и письма [37].

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При данном виде, выделяется нарушение устной речи, но сохранно списывание. Нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, является дефектом физиологических механизмов, при котором наблюдаются перестановки, пропуски, замены букв, слияние двух слов в одно. В основе данного вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи. По мнению М. Е. Хватцева, она проявляется на почве неправильного звукопроизношения. Отмечаются замены одних звуков другими, звуки отстают в звукопроизношении, что вызывает на письме соответствующие замены и пропуски букв [37].

М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом): Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма [37].

3. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма. М. Е. Хватцев считает, что результатом расстройства произносительного ритма на письме, являются пропуски гласных слогов, окончаний. Но указанные ошибки могут быть, обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушено формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ букв, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-ц, с-о, и-ш, л-м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах искажениях структуры слова, предложения и влечет за собой распад устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Из перечисленного выше, можно сказать, что автор объединяет две формы нарушений письма связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза [37].

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. В создании этой классификации принимали участие Л.Г. Парамонова, Р. И. Лалаева, Л.С. Волкова, и другие ученые [29, 20, 8].

С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается прежде всего как специфическое нарушение языковых способностей, которое требует специальных педагогических методов коррекции. Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций, а именно речевые и зрительно-пространственные, обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – с недоразвитием тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

Понимание дисграфии как речевого нарушения обусловлено не только тем, что письмо является видом речевой деятельности, но и тем, что, по данным специальных (логопедических) исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-либо особых проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы.

Связь обусловленности детской дисграфии недостаточностью речевого развития или нарушением функционирования речевой системы нашла свое отражение в четырех из пяти выделяемых педагогической классификацией видов данного расстройства (Р.И. Лалаева, 1997) [20].

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв на письме.

При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов). Фонематический анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов наиболее распространены.

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, морфологические и синтаксические обобщения несформированны. Ошибки при данной дисграфии могут прояв-

ляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов - нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями; искажения морфологической структуры слов; нарушение согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и др. К окончанию начальной школы, аграмматическая дисграфия выражается более ярко, т.е. когда морфологический принцип письма становится более значимым.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании.

Классификация, разработанная специалистами кафедры РГПУ им. А.И. Герцена, получила широкое распространение в логопедической практике, так как рассматривая основные механизмы и проявления языковых и оптических нарушений у детей с дисграфией, позволяет соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными логопедам направлениями и методами коррекции [21, 26,8].

Можно сделать вывод, дисграфия характеризуется не только нарушением письменной речи, но и нарушением других компонентов речи, и имеет достаточное количество классификаций.

2.2 Особенности проявления артикуляционно-акустической дисграфии в письменной речи

Изначально в толковании структуры нарушения письменной речи существовали различные подходы.

Наибольшее распространённой в литературе и особенно в практической диагностике получила точка зрения, утверждающая, что в основе нарушения письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Исходя из этого, механизм нарушения письма основан на дефектности зрительных образов слов и отдельных букв.

Постепенно понимание структура нарушения письма менялось. Оно уже не определялось как однородное оптическое нарушение.

Е.Иллингем был выделен ряд процессов, которые нарушаются при патологии письменной речи:

- 1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- 2) соотнесение звука с буквой;
- 3) синтез букв в слово;
- 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- 5) определение ударения, мелодики слова, гласных;
- 6) понимание прочитанного текста [8].

С.С. Мнухин сделал вывод о том, что нарушения письменной речи не являются самостоятельным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений, которые не являются случайными, а возникают на общей с нарушениями письма психопатологической основе. Такой об-

щей психопатологической основой, по мнению автора, является нарушение функции структурообразования [26].

С.С. Мнухин сделал вывод, что нарушение письменной речи сопровождается целым рядом других нарушений, которые не являются случайными, и не является самостоятельным расстройством, нарушения возникают на общей с нарушением письма психопатологической основе [26].

В современной литературе термин "дисграфия" определяется по-разному.

Р.И. Лалаева дает такое определение: "Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма" [20].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, которые не связаны с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [33].

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [18].

До настоящего времени нет единого мнения, в каком возрасте и на каком этапе школьного обучения у ребенка можно диагностировать дисграфию.

Поэтому разделение понятий "затруднения в овладении письмом" и "дисграфия", Е.А. Логинова понимает как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным [19].

Дисграфия — более сложное проявление нарушения письменной речи, а наиболее элементарные проявления — это расстройства механиче-

ского воспроизведения рядов (порядковый счет, название по порядку дней недели и т. д.) [31].

Овладение письменной речью означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков и имеет в развитии личности младших школьников.

Артикуляторно-акустическая дисграфия - была выделена М. Е. Хватцевым [37].

В классификации М. Е. Хватцева она была обозначена как дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме» [37].

Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит.

Артикуляторно - акустическая дисграфия связана со звуковыми заменами в устной речи, которые отражаются на письме.

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом учащимися, можно выделить несколько видов наиболее типичных ошибок в письме:

- замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания;
- сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную;
- трудности звуко-буквенного анализа и синтеза обуславливают ошибки в виде пропуска гласных букв;
- не умеют обозначать границы предложения с помощью заглавных букв и точек;
- пишут слитно слова, что связано с неполноценностью анализа языковых единиц;

- очень часто таких детей характеризует медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера графических элементов (наличие микро и макрографии).

Артикуляторно-акустическая дисграфия обычно «вырастает» из не преодоленной до начала обучения грамоте сенсорной функциональной дислалии, ввиду чего ее нередко называют «косноязычием в письме».

Ошибочному написанию во многом способствует неправильное проговаривание слов в процессе письма. В то же время некоторые хорошо знакомые и неоднократно встречавшиеся при письме слова могут быть написаны правильно за счет опоры, например, на зрительный образ слова.

Иногда наблюдаются случаи так называемого «пережиточного» косноязычия в письме, когда ребенок уже после овладения правильным звукопроизношением по-прежнему продолжает допускать замены букв в процессе письма.

Известно, что на начальных этапах овладения письмом ребенок часто проговаривает слова, которые он записывает. Проговаривание может быть громким, шепотным или внутренним. В процессе проговаривания уточняется звуковая структура слова, характер звуков.

Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое дефектное произношение, фиксирует его на письме.

Р.Е. Левина считает, что недостатки произношения отражаются на письме, когда нарушена слуховая дифференциация а так же несформированность фонетических представлений [25].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринолалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

Следует отметить, что нарушения звукопроношения не всегда отражаются на письме, особенно в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточностью артикуляторной моторики.

Ребёнок пишет так, как произносит. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, он отражает своё дефектное произношение на письме. В основе артикуляторно - акустической дисграфии лежит тот вид неправильного произношения ребенком звуков речи, когда один звук полностью заменяется другим. (Например: ребенок говорит «суба» вместо «шуба»).

Симптоматика артикуляторно - акустической дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма - это искажения и замены букв.

Общей характерной особенностью письменной речи учащихся с артикуляторно- акустической дисграфии является то, что структура нарушения письма включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев. Это способствует формированию стойкой дисграфии и превращает расстройства письма в системное нарушение.

Можно сделать вывод, что артикуляционно-акустическая дисграфия выделяется рядом ученых как сложное комплексное расстройство, которое влияет на развитие младших школьников.

2.3 Обзор методик по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией

В тестовой методике Т.А. Фотековой, предлагается стандартизированный метод обследования речи с бально-уровневой системой оценки и рекомендует речевые задания в виде тестов и критерии оценки их выполнения. [43].

В методике автор использует речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой.

Кроме этого исследовалось понимание сложных логико-грамматических отношений с использованием заданий, разработанных А.Р. Лурия.

Бальная система в данной методике, посчитывает успешность выполнения заданий.

Методика включает 6 серий, каждая из которых объединяет речевые пробы возрастающей сложности.

Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задания, за серию, и далее из суммарных оценок за каждую из шести серий вычисляется общий балл за выполнение всех заданий методики.

Автор также предлагают сокращенный вариант, который содержит те же задания и пробы, которые по результатам анализа являются самыми информативными.

Экспресс-вариант состоит из четырех серий. Речевая патология, затрагивающая все стороны речи, наблюдается у детей общим недоразвитием речи и задержкой психического развития, поэтому предлагаемую мето-

дику обследования речи авторы рекомендуют использовать только в комплексе с другими методами, направленными на выявление состояния познавательных процессов.

Поэтому необходимо подобрать комплекс тестов и заданий, дидактических игр, упражнений, которые дали бы возможность исследовать характеристики психологической базы речи - восприятия, внимания, памяти, мышления.

Методика Т.А. Фотековой, не требуется большого количества наглядных средств. Представленные тесты и пробы доступны для работы. Возможность использования в научно-исследовательских целях.

Разработана в двух вариантах, один из которых полный, дающий возможность тщательного и углубленного исследования всех сторон устной речи. Другой вариант сокращенный, предназначенный для экспресс-диагностики и требующий гораздо меньшей затраты времени.

В методике Садовниковой И.Н., раскрывается проблема нарушений письменной речи в теоретическом и практическом аспектах. Автор знакомит читателей с причинами возникновения у школьников этих нарушений, предлагает оригинальную систему работы по преодолению нарушений письменной речи с учетом современных требований к содержанию школьного обучения [33].

В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма и чтения в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи; раскрываемая типология таких ошибок иллюстрируется примерами из ученических работ. Представлена оригинальная система выявления и учета логопедом специфических ошибок письма. Описаны критерии отграничения дисграфии от незрелости навыков письма, характерной для этапа овладения грамотой. Предлагаются диагностические задания для выявления дисграфии у учащихся 1 — 3-х классов. Приводятся материалы комплексного изучения школьников с дисгра-

фией, характеризующего состояние ряда их сенсо-моторных и гностических функций, важных для становления письменной речи.

Во втором разделе раскрывается система коррекционного обучения по преодолению нарушений письменной речи — по четырем основным направлениям. Каждая глава предваряется необходимым методическим комментарием, определяющим задачи и способы организации предлагаемых видов работы. Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они соотносятся с ключевыми вопросами программы по русскому языку в начальной школе.

В методике Л.Н. Ефименковой заслуживает внимания построение логопедической работы с учётом:

1. Принципа системности (развитие функций фонематической системы осуществляется параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи, связной речи).

2. Принципа поэтапности (логопедическая работа проводится в 2 этапа: на первом году обучения и на втором году обучения).

3. Принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учётом речевых нарушений).

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти) [15].

Однако, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова) [15].

Выбранные нами методики на наш взгляд показали более эффективными и подходящими по нашей проблеме. Опираясь на данные методики, мы подготовим коррекционную работу по преодолению нарушений письменной речи для детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией с учетом их особенностей.

Выводы по второй главе

Таким образом, профилактика дисграфии — актуальная проблема в современных условиях. Предупреждение нарушения письма — одно из приоритетных направлений деятельности учителя-логопеда в условиях дошкольного образовательного учреждения. В настоящее время возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом. Ребёнок, идущий в массовую школу из логопедической группы испытывает большие трудности в обучении. Не во всех школах города дети могут продолжить занятия у логопеда, так как нет широкой сети школьной логопедической помощи. Поэтому задача профилактики дисграфии чрезвычайно важна и необходима в наши дни.

Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении.

Важными условиями предупреждения дисграфии являются раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия.

Основные направления логопедической работы является:

Развитие фонематического восприятия. Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

Работа над звукопроизношением. Прежде всего, необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

Развитие навыков звукового анализа и синтеза. Выделение из предложения слов, из слов-слогов, из слогов-звуков. Различение между собой любых звуков речи как гласных, так и согласных. Согласные: звонкие и глухие, твёрдые и мягкие. Выделение любых звуков из состава слова. Умение объединять звуки в слоги, слоги - в слова. Умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок. Другой вид работы — подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

Развитие грамматических навыков. Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений.

Развитие связной речи. Ведётся работа по обучению составления описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа небольших текстов. Профилактика нарушения письма должны осуществляться комплексно.

Глава 3. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией

3.1 Изучение письменной речи у младших школьников с дисграфией

Артикуляционно-акустическая дисграфия отмечается нарушением нарушением устной речи, за счет чего страдает и письменная речь. Известно, что при этой форме дисграфии страдает не только звукопроизношение, но и нарушением фонематическое восприятия, поэтому ребенок имеющий эту форму дисграфии, допускает ошибки при письме.

Предметом нашего исследования является особенности проявлений нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Для диагностики, мы воспользовались методиками Фотековой Т.А., Л.И Ефременковой, И.Н Садовниковой [43,33,15].

Проведение исследования мы опирались на психолого-педагогические принципы:

- Принцип комплексного изучения всех психических характеристик конкретного индивидуума конкретизирует общеметодологические принципы детерминизма и системности. Этот принцип лежит в основе концепции Л.С. Выготского о структуре дефекта, которая позволяет осуществить системный анализ того или иного нарушения.
- Принцип личностного подхода чрезвычайно важен в обследовании лиц с нарушением речи. Личностный подход — это подход к ребенку как целостной личности с учетом всей ее сложности и всех индивидуальных особенностей.
- Принцип деятельностного подхода. Обследование должно

осуществляться с учетом ведущей деятельности. В нашем случае в учебной деятельности. Необходимо ориентироваться на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка.

- Принцип динамического изучения ребенка ориентирует на то, чтобы при обследовании выяснить не только то, что ребенок знает и умеет, но и их возможности в обучении. На этом принципе построена концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, в соответствии с которой выделяются зона актуального развития, определяемая задачами, которые ребенок решает самостоятельно, и зона ближайшего развития, определяемая задачами, которые ребенок решает с помощью взрослого.

- Принцип каузальности (этиопатогенетический). Психолого-педагогическое обследование лиц с нарушением письменной речи, должно быть больше сконцентрировано не на внешних проявлениях отклонений в развитии, а на действительных источниках, порождающих эти отклонения. Сложная структура дефекта, иерархия отношений между симптомами и их причинами определяют задачи и цели диагностики.

- Принцип качественно-количественного подхода при анализе данных, полученных в процессе психологического обследования, ориентирует на то, чтобы, с одной стороны, в основе формальных количественных показателей лежало качественное выделение единиц этого измерения, с другой стороны, чтобы результаты обследования не были сведены к этим формальным показателям, но был проведен анализ процесса выполнения заданий — способа логической последовательности операций, в достижении цели и т.д.

- Принцип компетентности и беспристрастности. Очевидно, что психодиагностика должна хорошо знать и понимать структуру нарушения письменной речи [10].

Изучение письменной речи проводилось на базе МБОУ Школы №73 г. Челябинск.

В этом учреждении было проведено исследование письменной речи детей младшего школьного возраста. Было обследовано 6 детей с диагнозом- задержка психического развития, а так логопедическим диагнозом- общее нарушение речи III и IV уровня, из них в обследование принимали участие 5 мальчиков и 1 девочка. Учащиеся 3 класса. Возраст участников составил 9 (80%) и 10 (20%) лет.

Протокол обследования представлен в приложении 1.

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в утренние часы. При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК, явное проявление детей с речевыми нарушениями показывает, что некоторые дети с трудом вступают в контакт с посторонними людьми.

Приступая к исследованию письменной речи с историей развития ребенка, в процессе краткой беседы контакт с группой был установлен, а так же появилось первоначальное представление об особенностях их развития.

Данное исследование адаптировано для детей младшего дошкольного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Поэтому обследование направлено на изучение сформированности следующих компонентов письменной и устной речи.

Для проведения обследования нами были отобраны задания различной сложности (по структуре, содержанию и объему)

Тексты для списывания и написания диктанта в соответствии с программой обучения.

Процедура проведения проходила в 4 этапа:

1 этап.

Цель исследования: изучение фонематического восприятия.

Ученику предлагалось повторить слоги различных сочетания (2-х,3-х слогов). Состояние фонематического восприятия оценивалось в точном и правильном воспроизведении слогов в темпе предъявления. В далее представлены задания для исследования фонематического восприятия, используемые для исследования состояния фонематического восприятия детей младшего дошкольного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией. (Приложение 1).

Анализ состояния фонематического восприятия:

- Воспроизведение первого слога отмечалось правильное, но последующие уподоблялись первому слогу;
- При повторении сочетаний из 3-х слогов отмечалось неточное воспроизведение;
- Отмечалась перестановка, замена и пропуски слогов.

Критерии оценивания:

- 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;
- 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);
- 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за задание - 15 баллов

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.

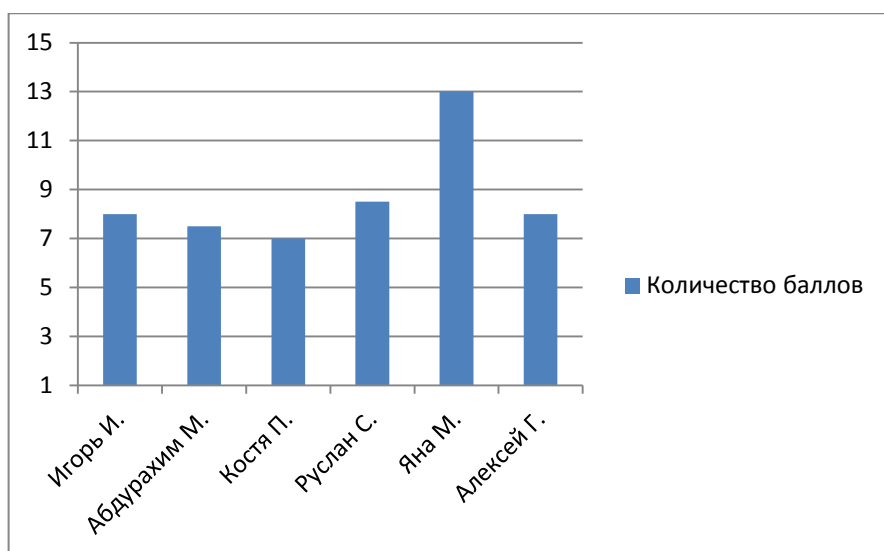


Рисунок 1

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Алексей М.

Возраст 9 лет.

Активно проявил себя во время выполнения задания, был открыт для новых задач.

Внимательно слушал задания, при воспроизведении допустил ошибки в воспроизведении слогов: «са-ша ша-са», «за-са-за», «са-ша-са», «ца-са-ца», в данном слогах были допущены пропуски звуков, а так же замены и уподобление второго слога первому.

Общий результат средний – 8 баллов.

Руслан С.

Возраст 9 лет.

Выполняя задания, проявил себя сдержанно, закрыто. Не внимательно слушал инструкцию. Не все пробы соглашался выполнять. А те, что повторял произносил шепотом, и не внятно. Переставлял слоги («жа-ща ща-жа»; «са-ша ша-са»).

Общий результат средний – 8,5 баллов.

Яна М.

9 лет.

Внимательно слушала инструкцию. Четко и без замедлений повторила все слоги без ошибок. Выполнила задание отлично.

Общий результат высокий - 13 баллов.

Абдурахим М.

Возраст 9 лет.

При выполнении задания, отвлекался, не хотел отвечать.

Во время выполнения задания перестановки слогов, а так же были замены и пропуски в воспроизведении следующих слогов: («са-ша ша-са», «ла-ра ра-ла»).

В сочетании из трех слогов вторые слоги уподоблялись первому.

В целом, Абдурахим отнесся к заданию не серьезно, как и к его выполнению.

Общий результат низкий - 7,5 баллов.

Костя П.

9 лет.

Костя внимательно слушал инструкцию, и выполнял задание старательно.

В воспроизведении сочетаний трех слов отмечались трудности, первый слог уподоблялся первому, такие как: («ма-на-ма», «да-та-да», «га-ка-га», «са-ша-са», «жа-ша-жа»).

Общий результат низкий – 7 баллов.

Игорь И.

9 лет.

Игорь отличился особой скромностью, спокойно выслушав инструкцию, так же спокойно ее выполнял. Темп воспроизведения отличался замедленным, допустил слоги: «ба-па па-ба», «ла-ра ра-ла», из сочетания

двух слогов , а так же трех слогов: «жа-ша-жа», «ца-са-ца», вторые слоги употреблялись первому.

Неточное воспроизведение отмечалось в слогах и перестановка слогов: «са-за за-са», «ла-ра ра-ла».

Общий результат по данному этапу средний - 8 баллов.

Таким образом, обследование состояния фонематического восприятия, высокий уровень показали 20% детей, средний – 50%, удовлетворительно справились с заданием 30% . Наибольшие трудности дети испытывали при воспроизведении сочетаний из 3-х слогов. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия.

2 этап.

Цель исследования: изучить состояние артикуляционной моторики.

Процедура проведения:

Ученику предлагаются артикуляционные пробы, которые он должен в точности повторить. Затем задания усложняются, ученик должен повторить пробу с элементами артикуляционной гимнастики, т.е повторяющие движения органов артикуляции. (Приложение 2)

Анализ состояния артикуляционной моторики:

- неполный объем выполнения проб;
- длительный поиск позы при переключении одного движения на другое;
- замедленный темп выполнения;

Критерии оценивания:

- 1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

- 0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;
- 0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;
- 0 – невыполнение движений.
- Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 2.

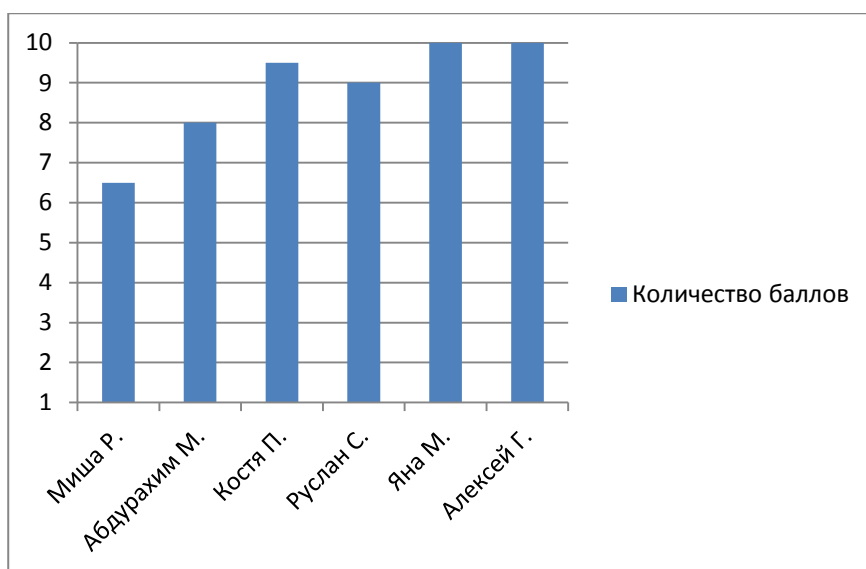


Рисунок 1

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Игорь И.

После предъявления инструкции, Миша старательно приступил к выполнению задания.

Пробы состоящая из одного действия не вызвала затруднений.

А состоящие из нескольких действий такие как « Лопатка», «Маятник», вызвали наибольшие трудности, отмечался медленный темп выполнения, движения языком были выполнены не в полном объеме.

Пробы « Качели», «Улыбка» были выполнены напряженно и замедленно.

Общий результат ниже среднего – 6,5 баллов.

Абдурахим М.

При выполнении проб состоящих из нескольких движений такие как: « Улыбка-трубочка» отмечался замедленный темп выполнения, сопровождающийся напряжением артикуляционного аппарата.

Общий результат средний – 8 баллов.

Костя П.

При выполнении артикуляционных проб Костя не допустил ошибок, справился с заданиями отлично. Все пробы были выполнены четко с точным выполнением всех инструкций.

Общий результат – 9.5 баллов.

Руслан С.

При выполнении артикуляционных проб, Руслан вел себя стеснительно, Поэтому отмечались небольшие не четкости в выполнении, пробы « Качели» и «Улыбка» выполнялись замедленно.

Общий результат положительный, хороший – 9,5 баллов.

Яна М.

Яна выполнила все пробы отлично, без единой ошибки. Четко и слаженно повторяя инструкцию.

Общий результат отлично – 10 баллов.

Алексей Г.

Выполнил все задания хорошо без ошибок.

Общий результат – баллов.

3 этап.

Цель исследования: изучение состояния звукопроизношения.

Процедура поведения:

Во время исследования звукопроизношения ученику предлагалась следующая инструкция: повторяй за мной слова. Все слова делились на определенную группу звуков, например звук [С] в начале, в середине и в конце.

Следующим исследованием на этом этапе было, исследование звуко-слоговой структуры слова. Задание ребенку, давалась такое же: повторяй за мной слова.

Отличие между двумя группами заданий данного этапа в том, что в задании №1 ребенку нужно было спонтанно произнести слова, без заминок и пауз. А в задании №2 наоборот, ученику предлагалось послушать слово, и уже осмысленно произнести его.

Анализ состояния звукопроизношения:

- отмечаются замены и искажения слов;
- пропуски и перестановки звука;
- медленный темп в повторении задания №1;

Критерии оценивания:

- 1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;
- 0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);
- 0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;
- 0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 3.

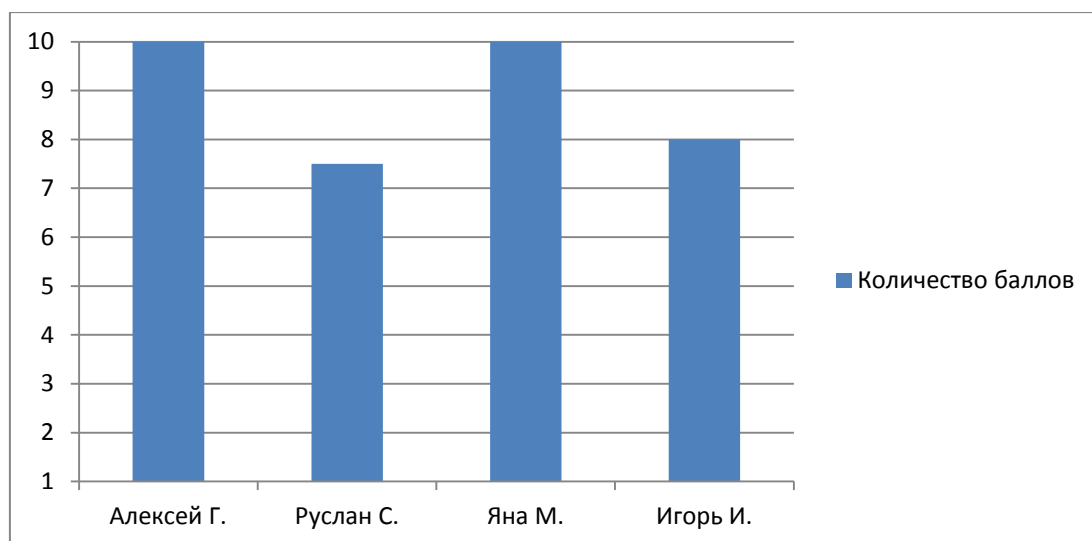


Рисунок 3

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Алексей Г.

При исследовании звукопроизношения, Алесей выполнял все задания уверенно, без единой ошибки.

Общий результат – 10 баллов.

Результаты Яны М. и Кости П. отличные – 10 баллов.

Руслан С.

Выполняя задания Руслан допустил ошибки в группах слов со звуком [С] и звуком [Ц]- слова с данными звуками, он произносил на 1 звук несколько звуков или заменяя , так же отмечалась не достаточная автоматизация данных звуков.

Общий результат- 7,5 баллов.

Игорь И.

При выполнении заданий на исследования звукопроизношения, были слышны искажения при произнесении слов со звуком [Ц], а группы

слов со звуками [Ш] и [Р], отмечаются не достаточно четким произношением, не уверенно и не автоматизированы.

Общий результат – 8 баллов.

Абдурахим М.

При выполнении задания произнес только группы слов со звуком [С], [Ш] без ошибок.

Остальные группы слов были наполнены ошибками, звук [Р] произносил не уверенно, не четко.

Группы слов со звуками [Р] и [Л], звуки были искажены и иногда заменены один звук на другой.

Общий результат – 7 баллов.

4 этап. Исследование письменной речи.

Цель исследования: изучить состояние письменной речи при списывании печатного текста.

Процедура проведения:

Ученику был предоставлен текст на тему: « Осень пришла». Сначала текст был прочитан для ученика вслух, а затем так же вслух текст был прочитан ребенком. Далее ученик должен был переписать данный текст на листочек.

После проверить себя и сдать листок.

Цели: исследование состояния письменной речи под диктовку (диктант).

Процедура проведения: При проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, выразительно и медленно. Затем ученика были заданы вопросы: « О чем этот текст?» . Далее текст был прочитан снова. После прочтения, ребята начали писать под диктовку.

Анализ письменной речи:

- не указан заголовок текста при списывании печатного текста ;
- отмечается наличие микро и макро графий.
- пропуски и замены;
- искажения слов;
- исправления и зачеркивания.

Критерии оценивания:

- «3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.
- «1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.
- «1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.
- «0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.
- «0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 4.

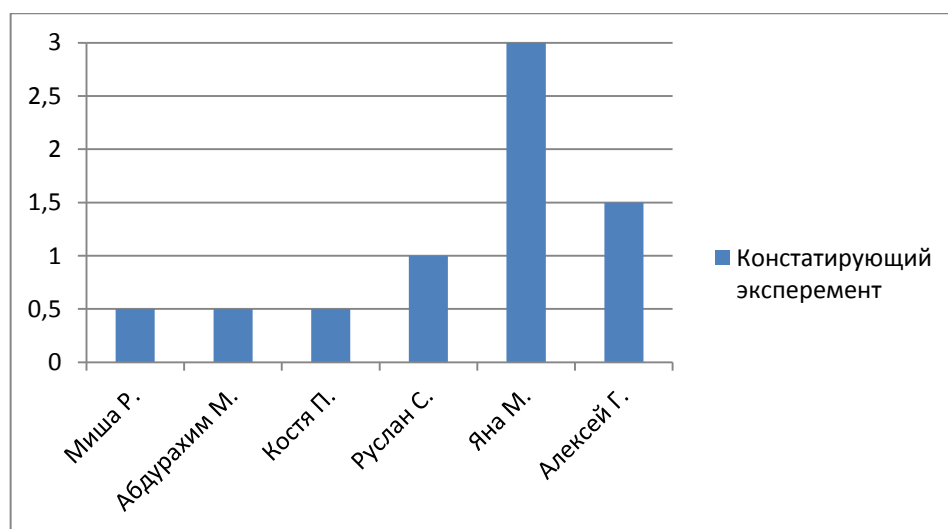


Рисунок 4

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Отметим работы 4 работы в которых было допущено большое количество ошибок.

Алексей Г.

При выполнении диктанта и списывания текста, в работе отмечается большое количество пропусков. Правописание гласных в словах. Так же в работе много исправлений и помарок.

Абдурахим М.

При выполнении диктанта и списывания текста, отмечается большое количество исправлений, перечёркивание слов, много помарок. Замена гласных букв. А так же ошибки правописания гласных и согласных. Нет обозначений границ предложения, и других знаков препинания.

Руслан С.

При выполнении диктанта и списывания текста, отмечаются помарки, исправления. Так же замены букв согласных и гласных. А так отмечаются ошибки в правописании гласных.

Костя П.

В работе, где выполнен диктанта и списывания текста, отмечается неравномерный почерк, зачеркивание, исправление. В некоторых словах исправлено окончание, что говорит о недостаточной сформированной слоговой структуры слова.

Работы остальных учеников Яны М. и Игоря И. были выполнены аккуратно без исправлений и помарок, а так же отмечался красивый и ровные почерк.

Можно сделать вывод, 20% учеников было не было выявлено нарушений, а 80% имеют нарушение письменной, а так имеют ошибки, которые характеризуют артикуляционно-акустическую дисграфию.

3.2 Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками.

Чтобы помочь младшим школьникам преодолеть нарушение письменной речи, логопед должен иметь хорошую теоретическую и практическую подготовку.

Основной причиной артикуляционно-акустической дисграфии, является недостаточно четкое различие тех или иных звуков речи на слух. Правильным звукопроизношением ребенок овладевает по подражанию, ориентируясь в основном на слух, воспринимая тот или иной звук, но внешний вид артикуляции тоже не менее важен в этом процессе, он играет вспомогательную роль.

Чтобы преодолеть этот вид дисграфии, работа идет на развитие четкой слуховой дифференциацией звуков, которые ученик плохо различает на слух, следует обращать внимание на дифференциацию звонких-глухих и твердых-мягких согласных. До тех пор, пока у ребенка не развит, этот навык, ученик при письме будет угадывать буквы на определенные звук.

На основе полученных результатов, в ходе диагностики письменной речи у младших школьников, мы подобрали комплекс упражнений на преодоление нарушений письменной речи, а именно артикуляционно-акустической дисграфии.

Для решения этой проблемы, мы предлагаем в нашей коррекционной работе по 10 упражнений на каждый из 4 этапов.

1 комплекс направлен на развитие фонематического восприятия.

Задания направлены на формирование умения отдельного написания слов в предложении, определения места каждого слова в предложении

и развитие речи учащихся. Представленные иллюстрации могут помочь ребёнку при составлении предложений.

2 комплекс направлен на развитие артикуляционной моторики..

Основная цель: выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

3 комплекс развитие звукопроизношения..

Основные задачи: научить правильно произносить звуки, пользоваться звуками в речи, различать оппозиционные фонемы, овладеть навыками звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза, овладеть навыками построения связного высказывания.

4 комплекс развитие письменной речи.

Развитие у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией очень важно, ребенок на данном этапе учится правильному проговариванию слов, словосочетаний, предложений про себя и правильной записи в тетрадь по средствам диктантов.

В коррекционной работе использовались методические разработки таких авторов как Парамонова Л.Г, Вакуленко Л.С, Садовникова И.Н, Мазанова Е.В.

Основные задачи нашего комплекса:

- Коррекция фонематического восприятия.
- Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане. В случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения.
- Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
- Определение положения звука по отношению к другим.

- Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).
- Развитие графо-моторных навыков.

В процессе коррекционной работы дети овладевают анализом слов. Они учатся вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие.

Форма занятий с использованием предлагаемого материала по устранению артикуляторно-акустической дисграфии, может быть: фронтальной и подгрупповой.

В каждое занятие включены задания по развитию высших психических функций: внимания, памяти, мышления.

Обучение строится с учетом результатов диагностики, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Мы считаем, что наша коррекционная работа эффективно повлияла на развитие письменной речи у младших школьников, и принесла нам хорошие результаты.

3.3 Результаты экспериментальной работы

По итогам коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией нами был проведен итоговый эксперимент.

Данный эксперимент методически проводился аналогично констатирующему эксперименту.

Для исследования фонематического восприятия были предложены следующие задания- повторение слогов с оппозиционными звуками:

- сочетание из двух слогов;
- сочетание из трех слогов.

Данные представлены в протоколе в приложении 1.

Результаты эксперимента:

Дети охотно выполняли задания, повторяя слоги. При выполнении данного задания ученики старались быть внимательными. Наиболее легко дети справлялись с сочетанием 2-х слогов, сочетание 3-х слогов было чуть труднее. Более 30 % хорошо справились с заданием, а остальные 70 % учеников при выполнении задания вели себя закрыто, пытаясь избежать выполнения, так же у них встречались следующие ошибки:

- называние первого слога отмечалось правильное, но последующие уподоблялись первому слогу;
- слоги были воспроизведены неточно, отмечалась перестановка, замена и пропуски слогов.

Чаще всего встречались ошибки на повторение са-ша-са, ца-ча-ца, ча-тя-ча.

Таким образом, обследование состояния фонематического восприятия, высокий уровень показали 20% детей, средний – 50%, удовлетворительно справились с заданием 30% . Наибольшие трудности дети испытывали при воспроизведении сочетаний из 3-х слогов. Это говорит о слабой развитии фонематического восприятия.

Результаты эксперимента:

Во время эксперимента ученики четко и правильно произносили слоги в предъявляемом темпе. Без перестановок и искажения слогов. Ребята чувствовали себя уверенно при выполнении данного задания и справились с ним хорошо.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 5 вместе, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

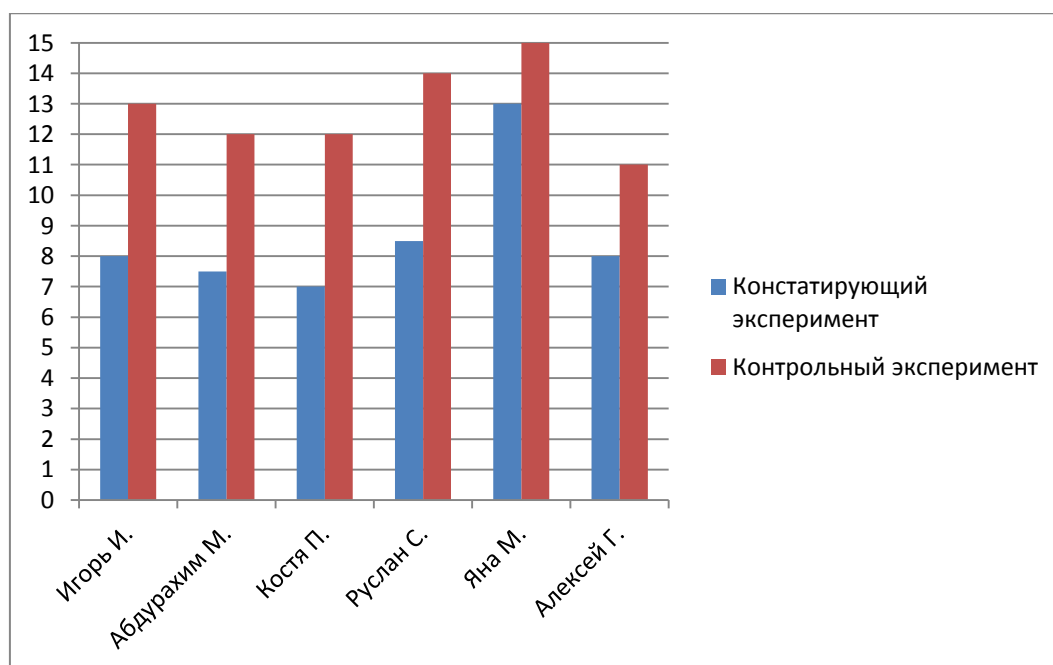


Рисунок 5

Сравнив результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что результаты улучшились, а значит фонематическое восприятие в норме.

1. Исследование состояние артикуляционной моторики.

Исследование данного компонента состояло из 10 проб, артикуляционной моторики.

Данные представлены в протоколе, приложение 1.

Результаты констатирующего эксперимента:

При выполнении задания артикуляционных проб ребята вели себя послушно и внимательно изучая выполнение данных проб, почти все справились с заданием, за исключением 2 человек (20%). Испытывали сложности в выполнении пробы № 2, 3, 9,10. Выполнение проб № 2,3 «Надуй одну щеку», «Надуй другую» проявлялось не четко, слабо. В пробе № 9 «Качели» был задействован язык, при выполнении отмечалось сжато, язык почти оставался внутри рта, работал только кончик языка. В пробе № 10 «Улыбка»- «Трубочка», чередование было замедленно, ребенок медленно переходил из одной пробы в другую.

Таким образом, исходя из данных можно сделать вывод, состояние артикуляционной моторики у большей половины учеников 70% отличное, у остальных 30% среднее.

Результаты эксперимента:

При выполнении задания ученики статические упражнения не вызвали трудности в выполнении проб, каждый с точность выполнил задание. Механические упражнения ученики выполняли уверенно переходя из одной пробы в другую.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 6, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

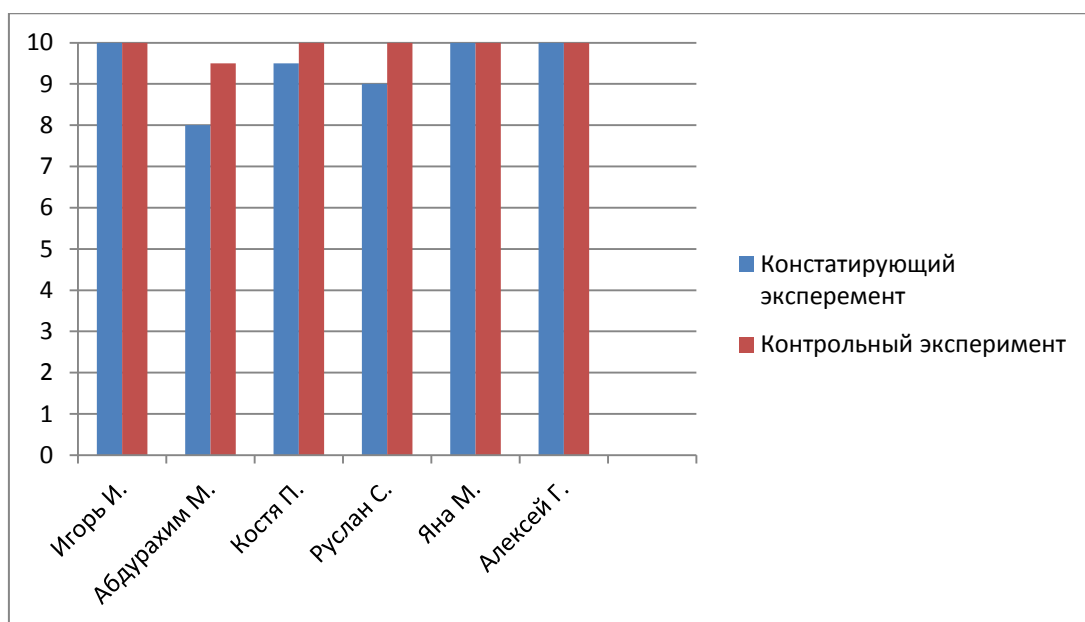


Рисунок 6

Можно сделать вывод, что у всей группы учеников состояние артикуляционной моторики в норме.

Исследование звукопроизношения

Результаты эксперимента:

Ученикам предлагалось повторить слова разных групп звуков. Задание ребята выполняли активно, внимательно слушая каждое слово. Сложности были в воспроизведении групп слов со звуком [Ц], более 40%, так трудности отмечались словах из группы шипящих звуков более 20%, остальные 40% хорошо справились с данным заданием.

Исходя, из данных можно сделать вывод, что у половины обследуемых нарушение в звукопроизношении шипящих и свистящих согласных.

Результат контрольного эксперимента:

Выполнение данного задания не вызвало трудностей у учеников, каждый правильно назвал слова каждой звуковой группы.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 7 вместе, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

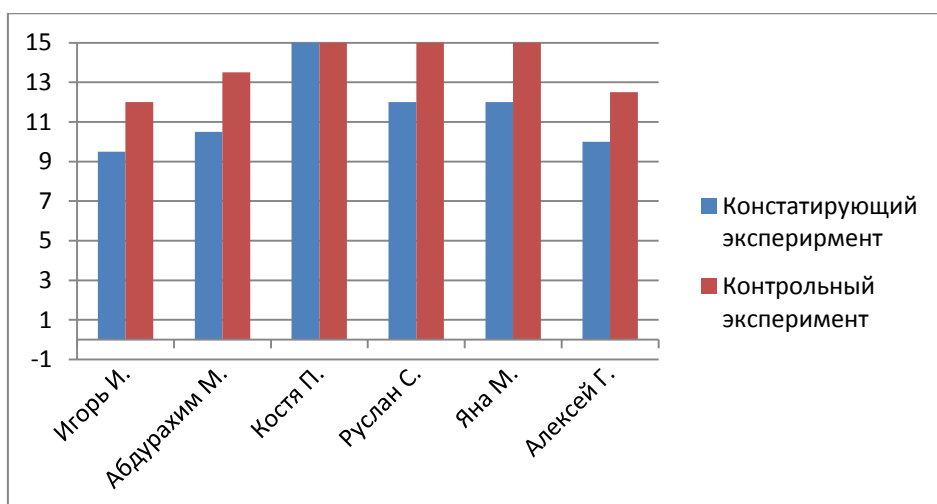


Рисунок 7

После сравнения результатов, можно сделать вывод, что показатели значительно выросли, это означает положительное влияние коррекционной работы на состояние звукопроизношения.

Исследование звуко-слоговой структуры слова.

Результаты эксперимента:

Сформированность звуко-слоговой структуры слова учеников 3 «Г», следует отметить, что ребята назвали каждое слово правильно без запинок, что говорит, норме сформированности звуко-слоговой структуры

При выполнении данного задания ученики проявили себя активно.

Так как результаты состояния сформированности звука-слоговой структуры слова высокие, мы не стали выводить это задание на контрольный эксперимент.

Результаты сформированности звуко-слоговой структуры слова представлены на рисунке 8.

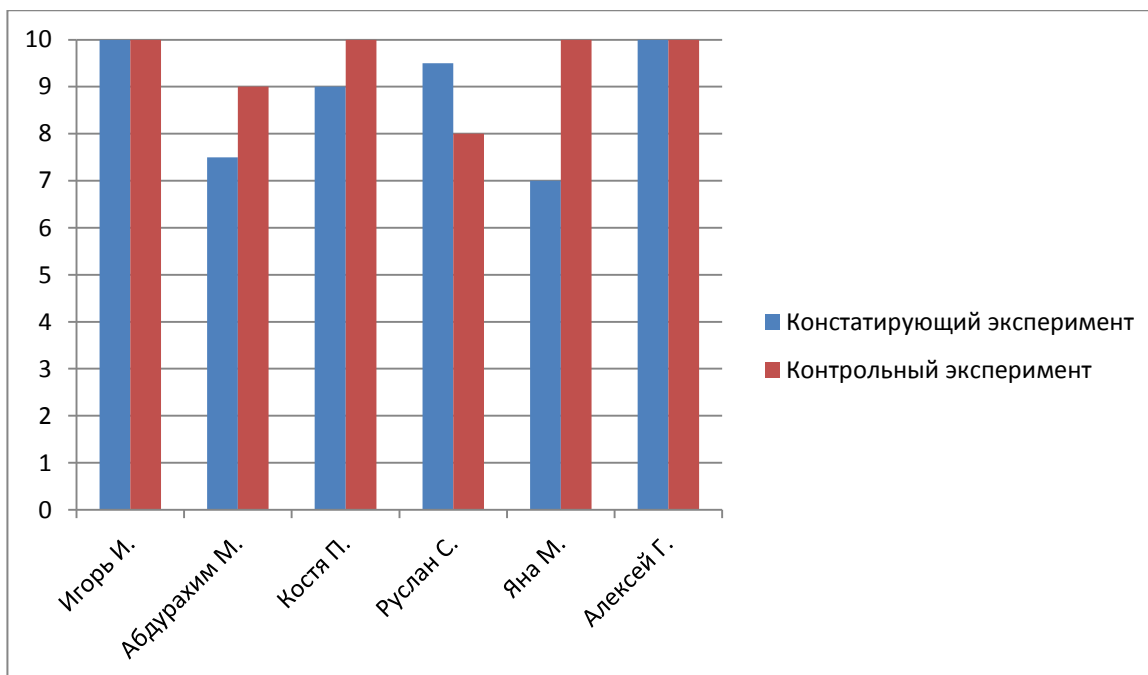


Рисунок 8

5. Списывание с печатного текста

Ученикам было предложено переписать текст с листа, который был выдан ранее, сначала каждый ребенок прочитал текст про себя, а затем по очереди в слух. Приступив к заданию, у некоторых детей отмечался медленный темп письма, ребята отвлекались на посторонние звуки.

Результаты эксперимента:

При проверке работы учеников, были выявлены следующие особенности:

1. Пропуски гласных букв;
2. Замены букв;
3. Несоблюдение размера графических элементов, наличие микро и макро графий, наблюдается мелкий почерк или чересчур большой.
4. Так же почти в каждой работе наблюдаются исправления, множество помарок и зачеркиваний.
5. Не различают границы предложения с помощью заглавных букв.

Исходя, из результатов полученных при списывании с печатного текста, можно сделать вывод, что графо-моторные навыки учеников нарушены, допущено множество ошибок и исправлений, только у одного ребенка работа выполнена аккуратно и безошибочно.

Результаты контрольного эксперимента:

Полученные результаты контрольного эксперимента возросли почти на 1,5 процента, при проверке работ наблюдалось меньшее количество пропусков и помарок, замена букв так же не отмечалась. Так же отмечалась аккуратность в работах учеников.

Чтоб сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента мы занесли их на рисунке 9.

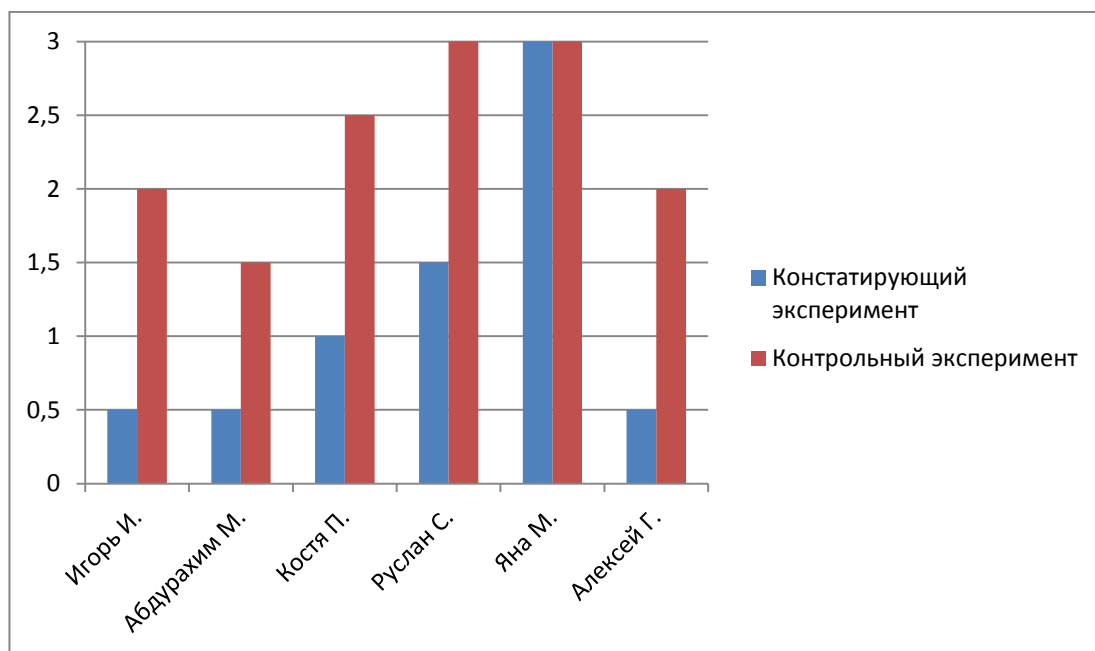


Рисунок 9

По данной диаграмме можно сделать вывод, что показатели выросли, так же как и успехи учеников, потому что письменная речь учеников улучшилась и приблизилась к норме.

6. Диктант

Результаты констатирующего эксперимента:

При проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, выразительно и медленно. Затем ученика были заданы вопросы: « О чем этот текст?». Далее текст был прочитан снова. После прочтения, ребята начали писать под диктовку. Во время записи диктанта, ученики переспрашивали прочитанное, так же отмечался медленный темп письма. После того как диктант был записан, текст был прочитан ученикам снова для проверки.

При проверке диктанта отмечались ошибки:

- 1.Пропуски и замена букв;
2. Искажение букв;
3. Большое количество исправлений и помарок;
- 4.Нарушены границы предложения, нет знаков препинания и заглавных букв;
5. Искажение звуко-буквенной структуры слова;

Результаты контрольного эксперимента:

При проверке диктанта ученики допустили меньшее количество ошибок, так отмечалось меньшее количество исправлений. Общей результат дал средние результаты, тем не менее, показатели улучшились.

Чтобы сравнить показатели констатирующего и контрольного эксперимента, мы представили их на рисунке 10.

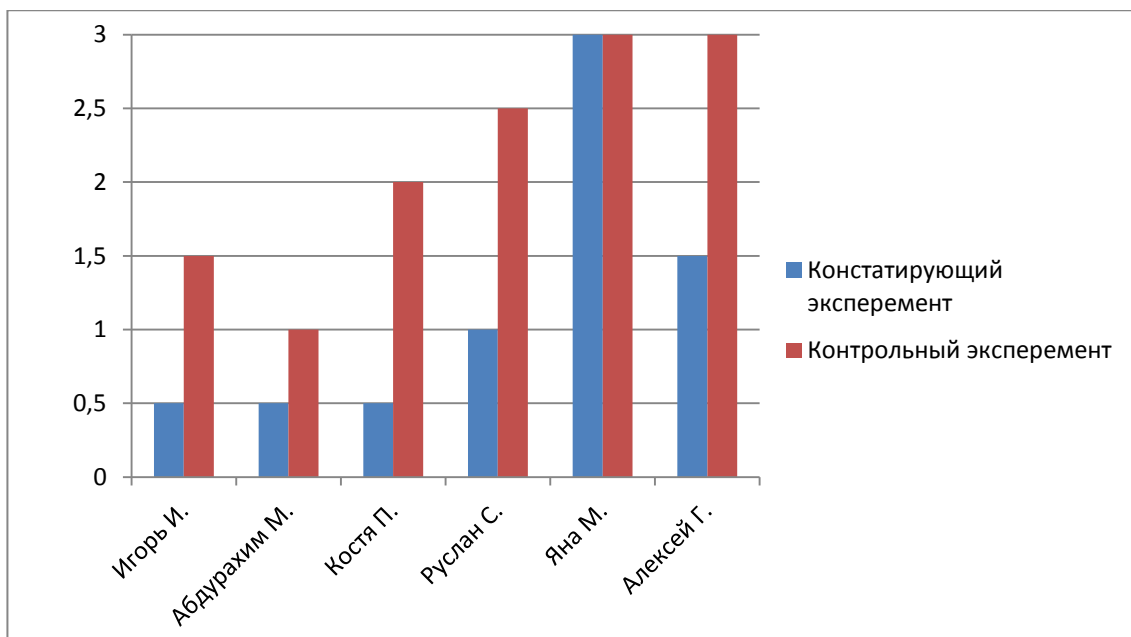


Рисунок 10

Исходя, из полученных данных можно сделать вывод, что коррекционная работа повлияла на преодоление нарушений письменной речи, результаты возросли в 1,5 раза, что говорит о положительной динамике.

Выводы по третьей главе

Коррекция нарушения письма (дисграфия) у детей изучаются давно такими авторами как Р.И Лалаева, Л.Г Парамонова, И.Н Садовникова. Число младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией постоянно растет и поэтому исследование данного нарушения сейчас актуально.

Большую роль играет письменная речь в жизни младшего школьника, ведь именно в этом возрасте она формируется.

Нашей задачей была помощь ребенку в преодолении нарушений письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией, чтоб в будущем он не имел проблем с письменной речью, а плодотворно получал новые знания и навыки.

Работа проводилась в рамках логопедических занятий МБОУ СОШ №73 города Челябинска.

С учётом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали упражнения, направленные на коррекцию письменной речи для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента комплекс упражнений был внедрён в практику. Упражнения проводились только с экспериментальной группой. Коррекционная работа проводилась с учётом ведущей деятельности детей младшего школьного возраста.

Наша коррекционная работа помогла ученикам:

узнавать и различать гласные и согласные звуки;

обозначать гласные; твердые, мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;

- использовать гласные буквы И, Я, Ё, Ю, Е или Ъ для обозначения мягкости согласных на письме; различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;
 - производить фонетический разбор слова;
 - производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
 - подбирать слова на заданный звук;
 - сравнивать слова со сходными звуками;
 - строить звуковые схемы слогов и слов;
 - составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;
- самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал улучшение тестовых показателей состояния письменной речи. Успешность выполнения детьми заданий методик обследования на контрольном этапе исследования увеличилась, что позволяет сделать вывод о результативности проведённой нами коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Заключение

Нарушение письменной речи очень актуально в наше время. Многие ученые изучали данную тему, но все же она остается до сих пор не до конца изученной.

Проведенное нами исследование было посвящено преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией, определению содержания и форм коррекционной логопедической работы с учащимися младших классов с данной речевой патологией, а также проверке эффективности подобранного комплекса упражнений по развитию письменной речи у детей данной категории.

Мы провели изучение 6 учащихся 3 класса МАОУ СОШ №73 г. Челябинска.

Для исследования были использованы методы беседы и анализа продуктов деятельности детей.

Проведенное нами исследование состояло из следующих этапов:

1 этап - Анализ методик посвященных изучению письменной речи.

2 этап - Проводился констатирующий эксперимент с группой детей, в котором исследовалось состояние письменной речи младших школьников и обработка данных.

3 этап – Организация коррекционной работы, создание комплекса упражнений для преодоления нарушений письменной речи.

4 этап – Проведение контрольного эксперимента, цель которого отследить эффективность коррекционной работы.

5 этап – Обработка результатов и сравнительный анализ экспериментов.

Коррекционная работа проводилась во втором полугодии учебного года 2017, продолжительность коррекционной работы составила 2 недели.

Наша исследование можно назвать комплексным, ведь его целью было обследование не только письменной речи, но и устной, так как между ними идет тесная связь, в преодолении артикуляционно-акустической дисграфии,

Констатирующий эксперимент состоял из 4 этапов:

- исследование артикуляционной моторики;
- исследование фонематического восприятия;
- исследование звукопроизношения;
- исследование письменной речи.

По результатам нашего эксперимента была проведена коррекционная работа, подобран комплекс упражнений на развитие фонематического восприятия, уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане ,коррекция звукопроизношения, развитие слуховых дифференцировок (проводилась дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста), развитие письменной речи.

Завершал наше исследование контрольный эксперимент. Результаты эксперимента показали нам положительный результат, в коррекции письменной речи у младших школьников. Это означает, что проведенная нами работа плодотворно повлияла на преодоление нарушения письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Таким образом, можно сделать вывод, что цели и задачи поставленные нами были полностью достигнуты.

Библиографический список

1. Азова О. И. Дизорфография. Учебное пособие [Текст]: / О.И. Азова. Инфа-М; - СПб., 2016. – 180 с.
2. Азова О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией. Учебно-метод. пособие. ч.2[Текст]: / О.И. Азова. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 45 с.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст]: / Ананьев Б.Г Известия АПН РСФСР. 1950. Вып. 70 – 106 с.
4. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции [Текст]: / Ахутина Т.В. - М.; Воронеж, 2001 – 20 с.
5. Беккер Р. Нарушение речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию [Текст]: / Беккер Р., М.: ВЛАДОС, 2007- 112 с.
6. Бурина Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма [Текст]: / Бурина Е.Д. Дефектология -1996 – 46 с.
7. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы. [Текст]: / Волоскова Н.Н. - М., Москва, 1996 – 158 с.
8. Волкова Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов [Текст]: / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. - М., 1998-680 с.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики [Текст]: / Под ред. А. М. Матюшкина - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

10. Гвоздев А. Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии. [Текст]: / Гвоздев А.Н. - М., 1960. – 248 с.
11. Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Текст]:/ - Мн.: Харвест, 1998. - 800 с.
12. Грибова О. Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи [Текст]: / Грибова О.Е. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М, 1990 – 217 с.
13. Грибова О. Б. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с ТНР. [Текст]: / Грибова О. Б., Бессонова и др. Т. П - М., 1992 – 250 с.
14. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. [Текст]: / Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н - М.: Просвящение, 1972 – 206 с.
15. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. [Текст]: / Ефименкова Л. Н. - М., 1991- 224 с.
16. Комарова В. В., Милостивенко Л. Г., Сумченко Г. М. Соотношение дис-графических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи. Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. [Текст]: / Комерова О.В- СПб., 1992.-117 с.
17. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. [Текст]: / Корнев А.Н. - СПб., - 286 с.
18. Корнев А. Н. О методических принципах исследования детей с дисграфией Корнев А.Н Принципы и методы коррекции нарушений речи [Текст]: / Корнев А.Н. - СПб., 1997. – 286 с.
19. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст]:/ Под ред. Л. С. Волковой -СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.

20. Лалаева Р. И. Дисграфия [Текст]: /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997- 656 с..
21. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. [Текст]: / Р.И. Лалаева - М., Изд-во МСГИ, 2004. - 296 с.
22. А. А. Леонтьев Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. [Текст]: / А. А. Леонтьев - М., 1970. – 370 с.
23. Лурия А. Р. Язык и сознание.[Текст]:/ Под редакцией Е. Д. Хомской — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
24. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах.[Текст]: / - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 224 с.
25. Левина Р.Е. Логопедическая работа в школе [Текст]:/ Под ред. Р. Е. Левиной. - М, 1953-173с.
26. Мнухин С. С. О врожденной алексии и аграфии. Хрестоматия по логопедии. [Текст]:/ Мнухин С. С. – Москва АСADEMIA 1999- 456 с.
27. Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. Вузов [Текст]: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — 304 с.
28. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения».[Текст]:/- М.: Просвещение, 1979. - 431 с.
29. Парамонова Л. Г. Нарушение речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции [Текст]:/ Парамонова Л. Г. Обучение во вспомогательной школе. - М., 1973.-197 с.
30. Парамонова Л. Г. Правописание шаг за шагом.[Текст]:/Парамонова Л. Г. - СПб., 1998. – 205 с.

31. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. [Текст]:/- СПб., 2001.-240 с.
32. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей.[Текст]:/ Российская Е. Н - М., 2004. – 240 с.
33. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников.[Текст]:/ Садовникова И. Н. - М., 1995.-184 с.
34. Токарева О. А. Особенности формирования навыков письма у разных групп детей с нарушениями речи [Текст]:/ Токарева О. А. 6 научная сессия по дефектологии. - М., 1971. -80 с.
35. Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей [Текст]:/ Очерки по патологии речи и голоса Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып. 2. М.: Учпедгиз, 1963. - М., 1963-139 с.
36. Хватцев М. Е. Аграмматизм[Текст]: / Хрестоматия по логопедии. - М., 1997. -299 с.
37. Хватцев, М. Е. Алексия и дислексия [Текст]: / М. Е. Хватцев // Логопедия. Методическое наследие. - 2003. - Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. - С. 67-111. - Библиогр.: с. 111
38. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии.[Текст]:/ Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание»— М.: Просвещение, 1989, - 239 с.
39. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. [Текст]:/...Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. — М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.
40. Эльконин,Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты [Текст]: / Д.Б. Эльконин , Ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановский. – 1956. – №5 сентябрь-октябрь 1956. – С53.
41. Ястребова А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы.[Текст]:/ - М., 1997. - 158 с.

42. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией).[Текст]:/- М.: Когито-Центр, 1996 - 47 с.
43. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. [Текст]: / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина, АЙРИС, 2007 – 96 с.

Приложение

Приложение 1

Протокол констатирующего эксперимента

1. Проверка состояния фонематического восприятия

№ пробы	Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее. Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение	Оценка			
		1	0,5	0,25	0
1	ба – па па – ба				
2	са – за за – са				
3	жа – ща ща – жа				
4	са – ша ша – жа				
5	ла – ра ра – ла				
6	ма – на – ма на – ма – на				
7	да – та – да та – да – та				
8	га – ка – га ка – га - ка				
9	за – са – за са – за – са				
10	жа – ша – жа ша – жа – ша				
11	са – ша – са ша – са – ша				
12	ца – са – ца са – ца – са				
13	ча – тя – ча тя- ча – тя				
14	ра – ла – ра ла – ра – ла				

Оценка:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0, 25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за все задание - 15 баллов

2. Исследование артикуляционной моторики.

№ пробы	Инструкция: делай, пожалуйста, так, как я скажу.	Оценка			
		1	0,5	0,25	0
1	надуй щеки				
2	надуй одну щеку				
3	надуй другую				
4	упри язык в правую щеку				
5	«Обезьянка» - помести язык между верхними зубами и верхней губой;				
	Инструкция: повторяй за мной движения.				
6	«Трубочка» (губы выдвинуты вперед трубочкой);				

7	«Лопатка» (широкий распла- станный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт);				
8	«Маятник» (рот открыт, язык высунут и с одинаковой скоростью пе- редвигается от одного уголка рта к другому);				
9	«Качели» (рот открыт, язык по- очередно касается то верхней, то ниж- ней губы);				
10	«Улыбка» - «трубочка» (чередо- вание движений губами).				

Оценка:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

3. Исследование звукопроизношения

№ пробы	Инструкция: повторяй за мной слова:	оценка			
		3	1,5	1	0
1	собака, маска, нос; сено, косить,				

	ВЫСЬ; ЗАМОК, КОЗА; ЗИМА, ВАЗА;				
2	ШУБА, КОШКА, КАМЫШ; ЖУК, НОЖИ;				
3	ЦАПЛЯ, ОВЦА, ПАЛЕЦ; ЩУКА, ВЕЩИ, ЛЕЩ; ЧАЙКА, ОЧКИ, НОЧЬ;				
4	РЕКА, ВАРЕНЬЕ, ДВЕРЬ;				
5	ЛАМПА, МОЛОКО, ПОЛ; ЛЕТО, КОЛЕСО, СОЛЬ.				

Оценка: Каждая из выделенных пяти групп оценивается отдельно.

3. балла - нормативное произношение всех звуков группы;

1,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

1. балл – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 15 баллов.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

№	Инструкция: повторяй за мной слова.	оценка
---	-------------------------------------	--------

пробы		1	0,5	0,25	0
1	Скакалка,				
2	танкист,				
3	космонавт,				
4	полицейский,				
5	сковорода,				
6	кинотеатр,				
7	баскетбол,				
8	перепорхнуть,				
9	аквалангист,				
10	термометр.				

Оценка:

1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в предъявленном темпе;

0,5 балла – замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры;

0,25 – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова)

0 – грубое нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, персеверации) или невыполнение задания.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

6. Списывание с печатного текста

Осень пришла.

Все меньше стало теплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса! Краснеют осинки. Березы стоят в золо-

том уборе. Вот на землю упал лист клена. Птицы тронулись в дальний путь.

Оценка:

«3» - ставится за безошибочное аккуратное выполнение работы;

«1,5» – ставится, если в работе 1 ошибка и 1 исправление;

«1» – ставится, если в работе допущены 2 ошибки и 1 исправление;

«0,5» – ставится, если в работе допущены 3 ошибки;

«0» – ставится, если в работе допущено более 3 ошибок.

7. Диктант

Ночью в лесу.

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрел к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только легкий ветер качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

Оценка:

«3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.

«1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

«1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.

«0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

«0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Ошибкой в диктанте следует считать:

- нарушение правил орфографии при написании слов;

- пропуск и искажение букв в словах;
- замену слов;
- отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;
- неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (списки таких слов даны в программе каждого класса).

За ошибку не считаются:

- ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном классе, ни в предшествующих классах не изучались;
- пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы;
- единичный случай замены одного слова без искажения смысла.

За одну ошибку в диктанте считаются:

- два исправления;
- две пунктуационные ошибки;
- повторение ошибок в одном и том же слове, например, в слове «ножи» дважды написано в конце «ы». Если же подобная ошибка встречается в другом слове, она считается за ошибку.

Негрубыми ошибками считаются следующие:

- повторение одной и той же буквы в слове;
- недописанное слово;
- перенос слова, одна часть которого написана на одной строке, а вторая опущена;
- дважды записанное одно и то же слово в предложении.

Коррекционная работа

1 этап развитие фонематического восприятия.

Задание 1. Прочитайте эти слова.

лес	пол	сом	бок
мох	сор	рак	бык

Задание 2. Прослушайте эти слова и назовите первый и второй слоги.

Напишите эти слова по слуху.

совы	вата	сани	сало
кино	кони	ноги	маки

Задание 3. Прослушайте эти слова и разделите по слогам, одновременно хлопая в ладоши.

ма- ма	Ма – ша	Ле – на
ле – то	па – па	Ди – на
Зи – на	ре – па	бу – сы
Ду – бы	го – ра	ры – ба

Задание 4. Укажите, на каком месте стоит каждое слово в предложении.

Дети делали птичкам кормушку.

Зима была очень холодная.

Птички жадно клевали зёрна.

Задание 7. Дополни предложение пропущенными словами.

Птичкам зимой очень

Вова съел ... арбуз.

Дети любят ... школу.

Мальши идут на

Задание 5. Сосчитайте, сколько слов в предложении.

Оля читает книгу.

Валя ест кашу.

Мама варит суп.

Папа пилит дрова.

Кошка ловит мышку.

Маша делает уроки.

Мальчик ловит рыбу.

Девочка моет посуду.

Задание 6. Составьте предложение по данным образцам.

Юра держит шар.

Задание 7. Сосчитайте, сколько слов в предложении.

Маша мала.

Дима играет.

Маша упала.

Папа устал.

Мама шила.

Папа лежит.

Задание 8. Укажите первое и второе слово в предложении.

Лето прошло.

Дует ветер.

Листья упали.

Задание 9. Составьте предложения по данному образцу.

Мальчик сидит.

Маша играет.

Мама

Лида

Кошка

Миша

Белка

Зайка

Задание 10. Читайте эти слова по слогам, одновременно хлопая в ладоши.

ра – бо – та

па – ру – са

му – зы – ка

ма – ши – на

ры – ба – ки

ре – зи – на

де – ре – во

ре – ше – то

бе – рё – за

2 этап развитие артикуляционной моторики.

Задание 1. Улыбка.

Удерживание губ в улыбке. Зубы не видны.

Задание 2. Хоботок(Трубочка).

Вытягивание губ вперед длинной трубочкой.

Задание 3. Заборчик.

Губы в улыбке, зубы сомкнуты в естественном прикусе и видны.

Задание 4. Улыбка-Трубочка.

Вытянуть вперед губы трубочкой, затем растянуть губы в улыбку.

Задание 5. Пятачок.

Вытянутые трубочкой губы двигать вправо-влево, вращать по кругу.

Задание 6. Разомни язычок.

Покусывание, похлопывание и растирание щек.

Задание 7. Сытый хомячок.

Надуть обе щеки, потом надувать щеки поочередно.

Задание 8. Чашечка

Рот широко открыт. Передний и боковой края широкого языка подняты, но не касаются зубов.

Задание 9. Иголочка (Стрелочка. Жало).

Рот открыт. Узкий напряженный язык выдвинут вперед.

Задание 10. Качели.

Рот открыт. Напряженным языком тянуться к носу и подбородку, либо к верхним и нижним резцам.

Задание 11. Футбол

Рот закрыт. Напряженным языком упереться то в одну, то в другую щеку.

3 этап развитие звукопроизношения.

Задание 1. Прочитать данные ниже слова, указать, являются ли гласные в данном слове парными, и затем выписать лишь те слова, которые содержат парные гласные звуки:

Соня, Аня, руки, знамя, космос, костёр, уют, память, поёт, поэт, боксёр, вилы, орех, вёсла, сильный, баян, салют, мышцы, овёс, клюнул,

крыша, крыши, сливы, мухи, полёт, скамья, ивы, лапы, липы, месяц, киты, маяк, птицы, пожар.

Задание 2. Списать предложения, подчеркнуть слова, имеющие парные гласные:

Заяц спасся от волка. Плыть в бурю опасно. На ветке поёт чирик. Козёл пошел к ручью напиться. Мы споём эту песню вдвоём. Дуют сильные ветры.

Задание 3. Самостоятельно подобрать слова, имеющие парные гласные.

1. Упражнение в слухопроизносительной дифференциации твердых и мягких согласных:

а) изолированно — услышав твердый вариант, назвать мягкий (с перекидыванием мяча):

б - б', в - в', г — г', д и т.д.

Аналогично к мягкому варианту подобрать твердый;

б) в слогах (перекидывая мяч):

да-дя, ро-рё, ня-на, до-де,

со-сё, вё-во, ду-дю, фы-фи,

лю-лу, ды-ди ту-тю, би-бы.

Задание 4. Диктант слогов (записать только слоги, содержащие мягкий согласный):

а) са, се, лё, ре, му, ми, зя, фа, до, рё, ки, бо, ге, ты, те, ла;

б) адо, ати, пря, гру, сми, ква, кве, дря, сва, сви, жне, глю...

Задание 5. Прочитать пары слов. Устно составить предложения. Уточнить звучание первого согласного звука (твердый, мягкий).

Объяснить разницу в написании слов:

мал — мял, лук — люк, мыл — мил, нос — нёс, вол — вёл.

Задание 6. Сопоставить по значению, произношению и написанию слова:

начинать — начинять,

потомки - потёмки,

поток — потёк,

слог — слёг.

Задание 7. ставить все эти картинки в два ряда - по наличию звука Б или Д.

Задание 8. Запись под диктовку слов в 2 столбца - по наличию звука Б - Д:

дорога, работа, прибежал, загадал, ребро, добрый (СНОСКА: Слова, содержащие оба звука, дети догадываются записать посередине строки:), рубль, денёк, дважды, однажды, везде, брызги, убрал, здесь, одежда, бубен.

Задание 9. От данных слов образовать новые с помощью приставки до-, например: бежал – добежал брёл — ... брал — ...
белил —... бил — ... брил — ...

Задание 10. Записать глаголы с приставкой по-.

Образец: бежал - побежал.

Белил, бывал, болел, благодарил, беспокоил, боялся, бродил, брился.

Задание 11. Прочитать и записать слова, вставляя пропущенные буквы б, п:

голу-ой, -лавал, цара-ал, глу-окий, за-латил, -ри-авить, -о-еда, -ри-оры, -алу-а, -ро-овал, -о-ро-овал, -ро-лыл, -о-орол, -у-ен-цы, -од-ородок, -лаго-олучно, -асно-исец.

Задание 12. Прочитать предложения, поднимая в местах пропуска букву л или б. Затем записать их, подчеркнув вставленные буквы цветными карандашами:

В -арке -ыли -ольшие ли-ы. Ре-ята -о-лыли к -ерегу. -очка -о морю -львет. -ора -о-елить -отолки. В -оле зреют хле-а. У -елки -ередние ла-ы короткие, -осле -олезни -рат осла-ел. Выросла ре-а -олияая, -ре-ольшая.

4 этап диктант

ЛЕТОМ

Летом братья были у бабушки и дедушки в деревне. Недалеко бежала быстрая речка Бобровка. Дети любили удить рыбу до самого обеда. А вечером ребята работали в огороде.

ОСЕНЬ

Серая и холодная осень. Чаще льет дождь. Уныло в поле воет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег.

ВЕСНА

Весна пришла. Снег быстро таял, вода прибывала. Образовался настоящий потоп. Больше всех пострадали зайцы, кроты, мыши-полевки. Зверькам пришлось покинуть свой дом. Крот проплыл много десятков метров, прежде чем выбрался на сушу. Он очень доволен, что ни одна хищная птица не заметила его блестящей черной шкурки на поверхности воды. Добравшись, он снова благополучно нырнул в землю.

НОЧЬЮ В ЛЕСУ

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кру-

гом тишина. Только лёгкий ветер качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

НА ОХОТУ

Утром я с ружьём и с собакой отправился в рощу. Стояла чудная тишина. За сто шагов было слышно, как белка прыгала по сухим сучкам. Воздух свежий, пахучий приятно щипал глаза и щёки. Тонкая паутина вытягивалась по воздуху. Это знак тёплой погоды.

КТО КАК ЗИМУ ВСТРЕТИЛ

Летучие мыши забрались в дупло. Ёж прикрылся сухими листьями. Лягушки зарылись в мох. Медведь спит в берлоге. Белка сменила на зиму шубку и починила гнездо. Лисица в норе себе из листьев постель сделала.

ВЕСНОЙ

На дворе апрель. Погода чудесная. Солнце светит ярче. Журчат быстрые ручьи. Уже расцвёл подснежник. Скоро лопнут почки на деревьях. Вылезла зелёная травка. Из тёплых стран летят грачи, скворцы, стрижи. Птицы хлопчут у своих гнёзд. Школьники сажают в саду деревца.

КОРШУН

Круги коршуна в воздухе стали меньше, ближе к земле. Вот птица ринулась вниз, схватила когтями грызуна. Многие хищники питаются мышами, сусликами. Когда грызуны замечают коршуна, они сразу прячутся. Тогда коршун сядет возле норы и ждёт добычу. Коршуна нужно считать полезной птицей.

ОСЕНЬ

Наступил октябрь. Люди зябнут в домах. Надо раздобыть дров, тогда будет тепло. Дедушка купил целую подводу дров. Дядя Боря и Вадим будут их рубить. Младший брат Володя будет убирать дрова в сарай

ЗАЯЦ

К зиме заяц в новой шубке. Летняя серая шерсть у зайца вылезает, отрастает светлая, пушистая. Трудно различить зайца на снегу. Нет у зайчика норы, нет запасов. Страшны зайцу не мороз и вьюга, а охотники, волки, лисицы и совы. Спасает его от различных врагов светлая шкурка да бойкие прыжки.

ОРЁЛ

Высоко летает могучий орёл. Зорко смотрит он на землю: не мелькнёт ли где шустрый заяц или осторожная куропатка. Стрелой падает он на добычу и уносит её в своё далекое гнездо. Там ждут орла голодные орлята. Издалека слышен их мощный крик.

НОЧНОЙ ПРАЗДНИК

Ночь наступила лунная, росистая. Порхали огромные ночные бабочки. Тихо чертили небосклон летучие мыши. Раскрывались белые пахучие цветы. Вскоре закружились в воздухе зелёные огоньки светлячков. Ещё гуще засеребрилась трава. Ярче забелели ночные причудливые цветы. Даже шорохи затихли в чащобе. Тайга начинала свой ночной праздник.

ВЕЧЕРОМ В ЛЕСУ

Солнце село, но в лесу ещё светло. Воздух чист и прозрачен. Птицы болтливо лепечут. Молодая трава блестит весёлым блеском изумруда. В лесу постепенно темнеет. Алый свет вечерней зари скользит по стволам деревьев. Вот и верхушки потускнели. Повеяло тёплой сыростью. Птицы засыпают. В лесу все темней да темней. Деревья сливаются в большие чернеющие массы. На синем небе робко выступают первые звёздочки.

Осень пришла,
Все меньше стало теплых дней.
В садах и парках цветут последние цветы.
Красив сейчас паряд леса! Крашеют
осинки. Березы стоят в золотом уборе.
Вот на землю упал лист клена. Птицы
тронулись в дальний путь.

Наша школа большая. Везде мисс.
Уют уютки. Наш класс светлый. У доски
Дима. Дима пишет. Мы тоже пишем
в тетради.

Руськи 31. 9 лет.

Осень пришла.

Все меньше стало теплых дней. В садах и парках
цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса!
Краснеют осинки. Березы стоят в золотом уборе. Вот
на. Вот на землю упал лист клена. Птицы улету-
лись в дальний путь.

Диктант.

Каждый знает посылку, Воду тушу,
Удочку удили. Нам красавецкий, Я дикая и дикая.
Дикая пишет, Мы тоже пишем в тетради.

многого воздуха

осень пришла.

~~осень пришла~~

Все меньше стало теплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красивей сейчас наряд леса краснеют осины. Березы стоят в золотой одежде. Вот на землю упали листья клена. В тишине они полетели в далекий путь.

Диктан

Наша школа большая среди нас. идут
уроки наш класс светлый у доски дима дима пишет. мы
тоже пишем в тетрадь.

Убожав Уоръ 3^л 9 лет
Всѣ меньше средо мѣнныя дни.
В сагах и поученіи въемны
надежныя чыены. Крѣпко сѣтъ
нужныя мѣа. Крѣпко сѣтъ
Берітъ сѣтъ в заломъ чѣпе.
Вамъ тоу зѣлѣно угод мѣснѣ
Кѣлѣа, Кѣмѣмъ мѣпѣлѣмъ в
Кѣлѣмъ, нѣмъ.

Духманн.

Камса укхалла Субмалт.
Всесоюз мисси. Угуяр урхуи.
Калл Кисорс чермелли. Я гсчм Делла.
Делла мисси. Мил мисси
мисси б мисси.

Минус 3 в 9 лет

Осень пришла

Все меньше стало дней теплых дней. В садах и лесах
зеленым последние листья. Красит листья желтым цветом!
Красивая осень. Деревья с жёлтыми листьями.
Вот на зиму уже нет леса. Только мушкетера
в зелёном ^{ли} листе.

Душман

Нана инста обиде. Бергиз мисра. угрум уро-
су. Нам кбсе чеомоуи. X Y гачи зена Душа пленен
Ура мотте нана в мепраге.

Диктант.

Мама и папа большая.
Всегда у меня. Уют уроки мамы
светлый. Уроки у папы, у мамы
папины, мы тоже пишем в тетради.

Осень пришла

Все меньше стало тёплых дней.
В садах и парках цветут последние
цветы. Красиво сейчас наряд леса!
Краснеют осинки. Берёзы стоят в золотом
удоборе. Вот на землю урон лист клёна.
Листочки тропались в зелёный родок.

Диктант

Наша школа думная, всюду тихо, идут уроки.
Наш класс светлый, у доски дима, дима
решает, мы также пишем в тетради.