



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Предупреждение нарушений самостоятельного письма у младших
школьников с общим недоразвитием речи III уровня**

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

Проверка на объем заимствований:
44,17 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«18» 06 2025 г.
Директор института
Сибиркина А.Р. Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1
Иванцова Анастасия Алексеевна А. Иванцова

Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СППиПМ
Ковалева А.А.
К

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1 Понятие «Самостоятельное письмо». Формирование предпосылок самостоятельного письма у детей в онтогенезе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	11
1.3 Особенности готовности к овладению самостоятельным письмом младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня	15
1.4 Специфика логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	21
Выводы по главе 1	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	31
2.1 Методика изучения самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	31
2.2 Состояние самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	34
2.3 Организация и содержание логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	42
Выводы по второй главе	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	52
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	57
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	65

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время специальная педагогика находится на стадии внедрения Федерального государственного образовательного стандарта специального образования, совершенствования стандарта начального образования. Раннее выявление и коррекция речевых нарушений у детей является важнейшей коррекционной задачей, поскольку нарушения речи влияют на формирование и совершенствование психических функций, становление личности ребенка, его подготовку к школе и дальнейшее освоение школьной программы, а также на социальную адаптацию ребенка в целом.

Важно подчеркнуть, что анализ текущей ситуации в системе образования и стажировки показал, что количество детей, имеющих проблемы и нарушения речевого развития, постоянно растет. Такие учащиеся составляют ведущую группу риска по неуспеваемости в школе, что отчетливо проявляется в процессе овладения письмом и чтением.

Если не проводится специально организованной коррекционной работы, ориентированной на профилактику и коррекцию нарушений речи у детей с ОНР, то такие дети не смогут хорошо обучаться, у многих могут появиться характерные проблемы чтения и письма, что и свидетельствует о необходимости подготовки специалистов, способных профессионально и методически грамотно, системно организовать работу с детьми данной категории.

В настоящий момент наблюдается повышение требований к начальному образованию, и становится актуальным ряд психолого-педагогических проблем, связанных с подготовкой детей к школе.

Успешность обучения ребенка в школе во многом определяется особенностями его владения письмом. Для младших школьников с нарушениями речи решение этой проблемы имеет первостепенное значение.

Изучение вопросов нарушений письма младших школьников с общим недоразвитием речи рассматривались такими авторами, как А.Н. Корнев, Н.И. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Г.А. Каше и др. Однако в настоящее время проблема диагностики и коррекции нарушений письма в случае речевого дефекта не является до конца решенной и требует дальнейшей проработки.

Таким образом, на основе вышесказанного можно отметить актуальность изучаемой проблемы. Данный факт позволяет сформулировать тему исследования «Предупреждение нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: готовность к овладению самостоятельным письмом младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: специфика логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности готовности к овладению самостоятельным письмом младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Подобрать методические приемы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-

педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации; констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 39» города Троицк. В ней принимали участие 10 обучающихся второго класса изучаемой категории.

Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения готовности к овладению самостоятельным письмом младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня. В ней изучены онтогенетические закономерности становления процесса письма, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи. Также в данной главе проведен теоретический анализ логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную литературу по изучению готовности к овладению самостоятельным письмом младшими школьниками экспериментальной группы, представили результаты проведенного обследования. Описано содержание логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в виде подобранных методических приемов.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Понятие «Самостоятельное письмо». Формирование предпосылок самостоятельного письма у детей в онтогенезе

Самостоятельное письмо – это способность ребенка или взрослого самостоятельно создавать письменные тексты (буквы, слова, предложения, связные тексты) без постоянной прямой помощи или подсказок со стороны логопеда или педагога. Это важный этап в развитии письменной речи и коммуникативных навыков [31, с.345].

Письмо – результат длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно, а продлить ее во времени. В самом начале этого пути человек рисовал то, что хотел сообщить. Затем появились более условные способы: картинка-схема, узелковое письмо, клинопись, иероглифы и, наконец, буквы. Человеческий мозг созрел до абсолютно абстрактного, сугубо условного знака – буквы. Ребенок так же должен созреть до этого периода [12, с.123].

Письменная речь гораздо сложнее устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют обучению письму и чтению. Письменная речь, как и устная, - это способ выхода наружу внутренней речи, только более сложный. Внутренняя же речь при всех отклонениях речевого развития нарушена.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы [3, с.198].

Представленные в литературе данные по доречевому развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях таких отечественных авторов, как: Н.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.И. Павлов, Н.И. Касаткин. [7, с.176] В их работах подчеркивается большое значение доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

Активная речь ребенка проходит несколько этапов развития. Самым первым проявлением речи является крик ребенка. [15, с.109]

В 2-3 мес. на смену крику приходит гуление. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Одновременно осуществляется процесс развития понимания речи, малыш учится управлять интонацией.

В 7-9 мес. ребенок произносит серии одинаковых слогов. Это проявление речи называется лепетом.

В 9-11 мес. малыш подражает звукам речи взрослых.

В 11-13 мес. появляется несколько осознанно употребляемых ребенком слов. Это двусложные слова, состоящие из одинаковых слогов. Количество слов к двум годам значительно увеличивается (около 300 слов различных частей речи).

В 2 года начинается овладение фразовой речью, появляются первые предложения. Длина предложений и грамотность построения увеличиваются быстро. Внутренний мир ребенка расширяется за пределы данного места и времени, бурно развивается воображение.

К 3,5 годам словарь ребенка насчитывает больше 1000 слов. Наиболее сензитивным периодом развития речи является возраст от 1,5 до 3 лет.

К 3-4 годам закладываются основы детской речи. На пятом году жизни ребенок усваивает способы образования слов. Словарь расширяется, в нем появляются существительные, обозначающие части предметов, и больше качественных прилагательных. Ребенок пользуется не только

простыми распространенными, но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и», а также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Он правильно произносит почти все группы звуков. На шестом году жизни продолжается совершенствование всех компонентов речевой системы. Словарь обогащается обобщающими понятиями, систематизируется. Развивается функция словоизменения. Совершенствуется звуковая сторона речи [2, с.90].

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус – были также достаточно развиты.

Хороший фонематический слух необходим ребенку для усвоения звуковой системы языка, для грамотной устной и письменной речи. Малыша с пеленок учат реагировать на интонацию, ритм и звучание слов. Он начинает отличать одни речевые звуки от других, старается их произносить правильно. К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием различает все звуки родного языка и может заметить дефектное произношение в словах своих сверстников, пытается их исправить. Ему становится доступным фонематическое различение звуков [23, с.87].

Не менее важную роль играет зрение, поскольку ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка говорящих, повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям.

В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей, которая постепенно развивается и укрепляется повторными связями.

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют. И. Кант отмечал:

«Рука является вышедшим наружу головным мозгом». Подобные высказывания встречаются и в работах отечественных педагогов: «Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат» (М.М. Кольцова) [18, с.187].

Возрастные особенности развития тонкой моторики рук:

1-2 года. Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 4 кубиков.

2-3 года. Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.

3-4 года. Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.

4-5 лет. Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из 9 кубиков. Складывает бумагу более чем 1 раз. Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки.

Возрастные особенности развития зрительно – моторной координации:

3-6 мес. Направляет руки ко рту. Следит за движением рук, под контролем зрения и направляет руку к предмету и захватывает его.

6-12 мес. Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движения руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.

1-2 года. Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал – в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2-3 года. Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.

3-4 года. Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

5-6 лет. Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму, раскрыто в работах Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др [34, 41].

«В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» (Г.В. Чиркина). [47]

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, до грамматического, может быть назван периодом грамматического языкового развития [17, с.187].

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме. Это происходит потому, что графическая речь, как усложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

Зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

В процессе обучения грамоте процесс письма автоматизируется в ходе упражнений, и письмо становится навыком. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

Таким образом, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

Развитие навыков письма – это очень сложный и длительный процесс, в результате которого ребенок должен овладеть скорописью. В формировании и развитии этого навыка задействованы различные области головного мозга, которые отвечают за функционирование зрительного, двигательного, слухового и речедвигательного анализаторов.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Л. Н. Ефименкова, Л. В. Лопатина, Т. В. Волосовец, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева на протяжении нескольких десятилетий изучают проблему общего недоразвития речи различного происхождения [13, 18, 9, 28, 43].

Р. Е. Левина охарактеризовала ОНР следующим образом: это форма речевой патологии у детей с нормальным слуховым и интеллектуальным развитием, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, связанных со звуковой и смысловой сторонами речи. Ей также были выделены три уровня ОНР, различающиеся степенью сформированности и овладения компонентами речевой системы [17, с.78].

Рассмотрим третий уровень речевого развития. У детей, находящихся на данном уровне, речь развёрнута, отсутствуют тяжёлые фонетические, лексические и грамматические нарушения. На этом уровне у детей проявляются отдельные нарушения в этих сторонах речи, но явными становятся нарушения письма и чтения [4, с97].

О. А. Токарева утверждает, что не смотря на то, что речь детей данного уровня речевого развития, достаточно развернута, всё же в ней отмечается неправильное понимание и употребление бытовой лексики. В экспрессивном словаре превалируют имена существительные и глагольная лексика, недостаточно используются имена прилагательные и наречия, сложные предлоги почти не используются, а простые предлоги употребляются с ошибками. В грамматическом строе речи также отмечаются нарушения: ошибки в употреблении падежных окончаний, временные и видовые формы глаголов смешиваются, отмечаются трудности в употреблении связей согласования и управления, знание грамматических форм слабо закрепляется в понимании. Дети не понимают значений слов и выражений, смешивают слова по звуковому и семантическому сходству [29, с.174].

На третьем уровне ОНР дети могут использовать при общении полную фразу, в которой присутствуют главные и второстепенные члены. Предложения из речи взрослых воспринимаются на слух, могут использоваться в собственной речи, хотя и не всегда точно. Это связано с тем, что детям данной категории трудно различать значение предлогов. Особые трудности вызывают предлоги, обозначающие местоположение, передвижение и перемещение в пространстве [33, с.298].

Для детей третьего уровня недоразвития речи характерны пробелы в развитии фонетики, лексико-грамматического строя, которые кажутся незначительными, но их сочетание вызывает у ребенка значительные трудности при обучении в школе. В свою очередь, дефектная речевая

деятельность влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер.

У детей обнаруживается неустойчивость внимания и памяти, неустойчивость внимания и памяти, а в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, а также сниженный уровень контроля собственной деятельности. Так как психическое состояние неустойчиво, работоспособность резко может меняться [19, с.71].

Нарушения зрительной сферы выражаются в основном в недифференцированности зрительных представлений, в нестойкости зрительной памяти. Отмечаются трудности дифференциации нормального и зеркального написания букв, детям сложно узнать буквы, которые наложены друг на друга, отмечаются трудности в назывании и сравнении сходных графических букв [42, с.43].

Также обнаруживаются трудности с ориентацией в собственном теле. Пространственные нарушения проявляются в стойких нарушениях письма и счета. У детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, его быстрое истощение, сниженный уровень произвольности и ограниченное распределение.

При относительно сохраненной смысловой и логической памяти у детей наблюдается снижение вербальной памяти, и страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, но слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность выполнения заданий. У младших школьников слабо развито воображение, это объясняется скудным словарным запасом. У детей также снижена потребность в общении и слабо развиты формы коммуникации.

Недостаточно сформированная устная речь отражается на письме в виде специфических ошибок [11, с.176].

Л.Н. Ефименкова считает, что нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематической и лексико-грамматической сторон речи приводят к трудностям обучения в образовательном учреждении, ребенок с трудом воспринимает новый материал, грамматические правила усваиваются слабо, что в дальнейшем приводит к трудностям усвоения учебной программы по всем предметам [16, с.98].

Особенные сложности испытывают дети с ОНР при развитии графомоторных навыков.

Например, исследования Л.В. Лопатиной подтверждают, что у детей с ОНР отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике. Выявляются нарушения функции статического равновесия; динамической координации; нарушения темпа и ловкости движений; снижение двигательной памяти [23, с.209].

Р. Е. Левина говорит о том, что движения детей с ОНР часто отличается неловкостью, плохой координацией, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Практика показывает, что дети с нарушением мелкой моторики рук испытывают затруднения при овладении навыками письма. Задерживается развитие готовности руки к письму, так как дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности [21, с.65].

Р. И. Лалаева пишет, что слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с ОНР. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета.

Детям трудно или они просто не могут выполнить имитационное движение без посторонней помощи, например, "замок" - сложить руки вместе, переплестя пальцы; "кольца" - поочередно соединить указательный, средний, безымянный и мизинец с большим пальцем и другие упражнения

для пальцев. Большинство детей с ОНР справляются с заданиями, направленными на одновременное выполнение организованных движений, но многие дети выполняют разные движения в разное время [19, с.152].

Таким образом, ОНР – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. При общем недоразвитии речи наблюдается позднее зачатие речи, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения и формирования фонем.

1.3 Особенности готовности к овладению самостоятельным письмом младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня

Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с проблемами при овладении письмом, поскольку в школьном возрасте к нарушениям в устной речи добавляются трудности в овладении навыками письма. Таким образом, недостаточная сформированность звукопроизношения, фонематической, лексической и грамматической сторон речи отражается и на письме.

По мнению И.К. Колпаковской, выделяются следующие группы нарушений письменной речи [24, с.76]:

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: неясное знание всех букв алфавита; трудности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности при проведении звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов четко выученными печатными буквами; письмо под диктовку отдельных букв. Они диагностируются в самом начале процесса обучения.

2. Нарушение процесса формирования письменной речи. Показатели: смешение письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, двигательным); трудности с сохранением и воспроизведением смыслового буквенного ряда; трудности с объединением букв в слоги и

слиянием слогов в слово; чтение по буквам; копирование написанных букв из печатного текста уже ведется, но независимо письменность находится в процессе формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние ряда слов или их разделение. Это может быть диагностировано в конце первого и в начале второго года обучения [31, с.176].

3. Дисграфия. Признаки: постоянные ошибки одного или разных типов. Это может быть диагностировано в конце второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неспособность использовать правила правописания в письменной форме согласно школьной программе на соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Это может быть диагностировано на третьем году обучения [33, с.54].

Среди классификаций дисграфии в настоящее время наиболее обоснованной считают классификацию, разработанную сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена (под руководством Р.И. Лалаевой). В основе ее лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия – отражение неправильного произношения в письменной речи. Отражаются только замены - дислалия или стертая дизартрия, пропуски, перестановки.

2. Дисграфия, основанная на нарушении языкового анализа и синтеза. В ее основе лежит нарушение различных форм анализа и синтеза (разбор текста на предложения, предложений на слова, слов на слоги и звуки, включая фонематический анализ во всех его разновидностях). Ошибки: пропуски согласных при их слиянии; пропуски гласных; перестановки букв и слогов; пропуски или добавления слогов; слитное написание слов в предложении или их раздельное написание, когда одна часть слова пишется с предыдущим, а вторая – со следующим словом; нарушение границ

предложения; слитное написание предлогов, отдельное написание приставок; объединение двух и более слов с упрощением их структуры.

3. Дисграфия на основе нарушенного фонематического распознавания. Связана с нарушением слуховой и произносительной дифференциации звуков. Проявляется в заменах сходных букв.

4. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений. Проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего - ошибки в различении графически сходных букв. Сюда же относится зеркальное письмо; искаженное написание элементов букв. Оптические дисграфии сопровождаются нарушениями рисования, конструирования. Существует деление на литеральные и вербальные оптические дисграфии.

5. Аграмматическая дисграфия обусловлена несформированностью языковых обобщений (морфологических и синтаксических). Виды аграмматизма: на уровне связного текста: искажение структуры текста, пропуск частей, искажение причинно-следственных связей; на уровне предложения (синтаксическом): пропуск значимых элементов предложения, нарушение порядка слов в предложении, искажение причинно-следственных связей; на уровне фраз и слов (морфологический). Это нарушение словоизменения и словообразования: нарушение предложных и падежных конструкций; нарушение соответствия существительного и глагола в числе и лице; нарушение соответствия существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, особенно в среднем роде; нарушение употребления глаголов в совершенный и несовершенный вид; неправильное образование прилагательных из существительных; неправильное использование уменьшительных суффиксов; неправильное образование названий детенышей животных; нарушение [46, с.120].

По мнению Р. И. Мартыновой, дисграфия в чистом виде встречается крайне редко, чаще всего это сочетание различных видов дисграфии. Часто дисграфии переплетаются с дизорфографией или дислексией [18, с.54].

Р. Е. Левина считает, что «в зависимости от того, какое звено речевой системы ближе всего стоит к первооснове дефекта и, наоборот, какое из этих звеньев стоит дальше всего от него, находится и качественное выражение затруднений письма» [26, с.90].

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня могут наблюдаться следующие формы дисграфии при письме: артикуляционно-акустическая, аграмматическая, а также оптическая [36, с.97].

У детей с ОНР III уровня может наблюдаться артикуляционная и акустическая дисграфия при письме, обусловленная первичным нарушением произношения звуков, которое привело к вторичному нарушению фонематических процессов.

Механизмом этого вида дисграфии является опора на неправильное воспроизведение звуков в процессе произнесения, когда ребенок отражает свое дефектное произношение на письме, что обусловлено вторичным нарушением фонематических процессов. Нарушения звукопроизношения у детей этой категории к младшему школьному возрасту сглаживаются, становятся менее выраженными. Но при этом трудно различать буквы на письме, обозначающие звуки, произношение которых было нарушено. Ошибки в письме выражаются в смешениях, заменах и пропусках звуков, произносимых с нарушением, а также в перестановках звуков и слогов.

Артикуляторно-акустическая дисграфия преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения [11, с.176].

Так, если дефекты произношения у ребенка выражаются в заменах и смешениях звуков, то и на письме будут наблюдаться ошибки в соответствующих фонетических группах. При полиморфном нарушении

звукопроизношения один и тот же звук может заменяться не на один звук, а на несколько в связи с тем, что у ребенка отмечается нарушение различения сразу нескольких групп звуков. Такое нарушение различения звуков затрудняет звуковой анализ слов [41, с.56].

У младших школьников с ОНР III уровня также может наблюдаться аграмматическая форма дисграфии, проявляющаяся в аграмматизме при письме и обусловленная несформированностью лексического и грамматического строя речи. Аграмматизм в письменной речи отмечается на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Чаще всего отмечается морфологический и морфосинтаксический аграмматизм, нарушения координации и контроля. К проявлениям аграмматизма также относятся синтаксические ошибки, связанные с неспособностью самостоятельно выделить законченные мысли в предложениях [29, с.81].

М. А. Поваляева говорит о том, что в письменных работах детей с ОНР отмечаются ошибки, связанные с нарушениями формирования лексической стороны и грамматического строя речи. В эту группу входят ошибки, связанные с недостаточным усвоением правил на правописание звонких и глухих согласных в конце и середине слова, безударных гласных и т.д. У детей с ОНР большое количество ошибок данной группы обусловлено нарушением фонематического развития. Так при нарушении различения звуков по твердости и мягкости, на письме будут ошибки на написание слов с твердыми и мягкими согласными, а также ошибки в обозначении твердости, мягкости согласных гласными первого и второго ряда [38, с.94].

Оптическая форма дисграфии возникает у школьников в результате несформированности зрительного гнозиса и мнестиса, недостаточность пространственных представлений. Эта форма дисграфии выражается в искаженном написании букв (неправильное пространственное расположение, недописывание или написание лишних элементов букв, зеркальное письмо букв), замены и смешения графически похожих букв. Часто смешиваются буквы, состоящие из одинаковых элементов, но с

разным их расположением в пространстве, либо различающиеся одним элементом [40, с.213].

По мнению О. В. Правдиной, изучение сложностей в процессе чтения и письма, с которыми часто сталкиваются дети с ОНР, показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания. При этом есть разница, связанная с уровневыми характеристиками нарушения [37, с.312].

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с ОНР на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

В своей работе Т. В. Скребец отмечает, что самостоятельные письменные работы учащихся с ОНР (изложения, сочинения) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств [12, с.60].

Так же к недостаткам письма у детей с ОНР Л. С. Цветкова относит замедленность процесса письма, неточность (пропуски, искажения) написания букв, безграмотность (нарушение правил орфографии), неразборчивость (неточность написания букв) [47, с.81].

Р. И. Лалаева говорит о том, что школьники с ОНР III уровня чаще всего могут овладеть элементарными умениями чтения и письма, но при этом допускают огромное число специфических ошибок, которые связаны с нарушениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики [22, с.87].

Для этих детей очень важно систематическое и последовательное логопедическое сопровождение в плане развития у них всех сторон устной

речи и специальной подготовки к овладению письмом, включающей развитие навыков звукового анализа, развитие графомоторных функций, координации движений, ритмической стороны чтения и письма [30, с.184].

Р. Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с ОНР, отмечает, что "грамотное письмо, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается задолго до того, как изучается, благодаря опыту устного общения и обобщениям, вытекающим из этого опыта. У детей с недоразвитой речью слишком скуден опыт речевого общения, а нечеткое различение многих фонем (включая гласные) еще больше затрудняет формирование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму." [14, с.89].

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушения письма возникают из-за недоразвития звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, а также из-за нарушений двигательной и оптико-пространственной сферы у детей с ОНР III уровня.

1.4 Специфика логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Логопедическая работа по преодолению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводится на логопедических занятиях (фронтальных, индивидуальных). Работа охватывает следующие направления: развитие и коррекция речевых функций, развитие и коррекция неречевых процессов, участвующих в процессе письма (зрительные, пространственные, слуховые функции, когнитивные процессы – внимание, память, мышление), развитие и коррекция последовательной организации движений, развитие и коррекция программирования, регулирование и контроль деятельности.

Развитие и коррекция речевых функций включает в себя формирование фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, словарного запаса, грамматического строя речи. Развитие фонематического восприятия у школьников предполагает, прежде всего, дифференциацию звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Логопедическая работа по разграничению оппозиционных согласных и некоторых гласных звуков основана на ошибках, которые учащиеся, посещающие групповые занятия, допускают при письме и чтении (Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко) [18, 32].

Дифференциация конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа, традиционно выделяемых в методике логопедической работы в школе (Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова) [18, 24, 32, 41]:

- уточнение артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары;
- дифференциация звуков.

На первом этапе на основе зрительного, слухового, кинестетического восприятия проясняется артикуляционный и слуховой образ каждого из смешанных звуков.

Каждому из смешанных звуков посвящен отдельный урок. Уже на начальном этапе каждый из звуков соотносится с соответствующей буквой, проводятся как устные, так и письменные упражнения. Объем письменной работы зависит от класса и должен соответствовать требованиям программы.

Работа над звуком на уроке начинается с уточнения признаков изолированного звука. Учащиеся, используя индивидуальные зеркала, рассматривают движения артикуляционных органов при произнесении звука, определяют наличие и характер препятствия для воздушной струи. Опора на зрительный анализатор осуществляется и при рассмотрении беззвучной артикуляции, с использованием схем.

Помимо использования зрительного анализатора, можно уточнить звуковые признаки, используя кинестетический контроль. В работе по определению глухоты/звонкости звука используется следующая методика: ребенок кладет руку на переднюю поверхность шеи, на голосовые связки и пытается ощутить вибрацию, подрагивание связок, чтобы определить, "звенит" звук или нет, является ли он звонкий или глухой. Когда передается один из парных звуков глухота/звонкость (как правило, они начинаются с глухого звука), возможен и такой прием: ребенок закрывает уши руками и произносит звук, определяя, "звенит" звук или нет.

При помощи логопеда дети формулируют категориальные признаки звука: гласный/согласный, твердый/мягкий, звонкий/глухой, парный/непарный, свистящий/шипящий.

Уточнение акустических и артикуляционных признаков целесообразно начинать с глухих согласных, так как они обладают, по данным Л.А. Чистович, более четким акустическим эффектом. При дифференциации парных глухих и звонких согласных следует начинать работу с щелевых звуков (ш-ж, с-з, ф-в), поскольку возможность длительного произнесения этих согласных облегчает ребенку на первоначальном этапе возможность выделения их признаков. Кроме того, само различие оппозиции глухость-звонкость удобно начинать именно с пары [ш]-[ж], поскольку эти звуки не имеют мягких пар, и работа не осложняется необходимостью обсуждать с детьми еще и оппозицию твердость-мягкость [41, с.76].

После того как определены основные признаки звука, на уроке проводятся устные и письменные упражнения, которые предполагают постепенное усложнение речевого материала в последовательности: выделение звука на фоне других звуков; в слоге; в слове (определение наличия и места звука в слове); в предложении, тексте.

На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в артикуляционном и слуховом плане. Если в письме ребенка наблюдаются

смешения [с]-[ш], то после уроков «Буква с, звук [с]» и «Буква ш, звук [ш]» на втором этапе проводится урок (или несколько уроков) по теме «Звуки [с] – [ш]». Дифференциация звуков на уроке осуществляется в той же последовательности, что и работа над каждым звуком – от простого к сложному: от различения изолированных звуков к различению звуков в слогах, словах, предложениях.

Развитие речевых функций как направление коррекции дисграфии, помимо работы над фонематическим восприятием, включает в себя развитие языкового анализа и синтеза, словарного запаса и грамматического строя речи, слуховой и речевой памяти.

Развитие навыков языкового анализа и синтеза предполагает постепенный переход от анализа и синтеза крупных языковых единиц к более мелким и состоит из нескольких этапов: анализ и синтез текста, анализ и синтез предложений, слоговой анализ и синтез и, наконец, звуковой.

Занятия последовательно включают темы: «Речь», «Предложение», «Предложение и слово», «Слог, ударение», «Звуки речи», «Гласные и согласные звуки».

В ходе логопедической работы по преодолению нарушений письма внимание обязательно уделяется развитию словарного запаса детей. Работа над словарным запасом учащихся предполагает расширение и активизацию словаря, уточнение значений слов, закрепление семантических связей между словами и совершенствование процесса поиска слов.

Развитие грамматического строя речи является важной составляющей логопедической работы в школе. На начальных этапах основной задачей является устранение возможных нарушений словообразования и словоизменения у школьников, выработка навыков сопоставления слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить предложения различной структуры. Изучение морфологии предполагает формирование знаний о грамматическом значении слова, грамматических

категориях различных частей речи; изучение синтаксиса – знаний о синтаксической роли в предложении различных частей речи [27, с.39].

Логопедическая работа включает развитие неречевых процессов, которые участвуют в процессе письма.

Во-первых, развитие зрительных функций: зрительного восприятия и представлений, зрительного внимания и памяти. Это способствует преодолению ошибок, связанных со смешением оптически сходных букв.

Школьникам предлагаются для опознания черно-белые, контурные, схематические изображения предметов, и производится сравнение их с реальными изображениями. Также предлагаются задания на перцептивное моделирование – воссоздание целостного образа из частей. Эффективным является задание на опознание «зашумленных» изображений.

«Зашумление» состоит в перечеркивании изображений, наложении контурных изображений друг на друга, расположении изображений на сложном, конкурирующем фоне. Эти задания развивают как зрительный гнозис, так и зрительное внимание, помехоустойчивость зрительного восприятия.

Во-вторых, развитие зрительно-пространственных функций. Как указывают Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, в процессе логопедической работы необходимо учитывать закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе. Учет этих закономерностей позволяет выделить следующие этапы развития зрительно-пространственных функций у детей с ОНР: уточнение представлений детей о схеме собственного тела, развитие ориентировки в окружающем пространстве, развитие ориентировки на плоскости листа, развитие квазипространственных функций (понимание и употребление предложных конструкций с пространственным значением, некоторых логико-грамматических конструкций) [14, 36].

В-третьих, развитие зрительно-моторной координации. Развитие зрительно-моторных координаций обусловлено необходимостью

выработки координации, развиваемых у детей зрительных и зрительно-пространственных функций с двигательными функциями. Эта часть коррекционной работы предусматривает развитие комплекса графомоторных навыков. Формирование зрительно-моторных координаций включает несколько этапов.

1) Выработка совместных движений взора и руки в направлениях сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Упражнения, применяемые на данном этапе работы, подробно описаны О.Б. Иншаковой, Н.Л. Немцовой [24, 28].

2) Формирование умения «удерживать» строку при письме.

Школьники должны научиться не только ориентироваться на строке (различать верхнюю и нижнюю линии строки, пространство над и под строкой), но и осуществлять графические движения в границах строки.

3) Формирование устойчивого стереотипа написания буквы.

Большинство элементов рукописных букв русского алфавита пишутся в направлении сверху вниз, слева направо, против часовой стрелки. Для правильного написания букв необходимо совмещение движений руки и взора в этих направлениях.

Целью коррекционной работы по преодолению дисграфии, вызванной регуляторными трудностями, является развитие и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности учащихся. Регуляторные трудности школьников выражаются, во-первых, в нарушениях последовательной организации движений (как на мануальном, так и на артикуляционном уровнях), а во-вторых, в более общих нарушениях программирования, регуляции и контроля деятельности.

Поэтому основными задачами коррекционной работы являются:

- развитие и коррекция серийной организации движений;
- развитие и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

В соответствии с первой задачей коррекционная работа направляется на выработку у детей способности программировать и выполнять серии плавно сменяющихся движений руки, необходимых для письма. Приемы коррекционной работы по формированию серийной организации движений предложены М. Г. Храковской. Они включают графические упражнения, нацеленные на тренировку регуляции направления, амплитуды и переключения движений руки. Учащиеся пишут по образцу серии элементов букв (орнаменты). Все упражнения выполняются на строке в соответствии с определенным ритмом [43, с.60].

Ритм задается:

а) речевым сопровождением – синхронным счетом в такт каждому графическому элементу или оречевлением направления движения;

б) зрительным восприятием образца копирования.

В соответствии со второй задачей коррекционная работа направлена на развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности. По мнению Т.В. Ахутиной, коррекционная работа должна строиться таким образом, чтобы «программа действия, которой вначале владеет взрослый, стала внутренним достоянием ребенка» [2, с.150].

Методологической основой такого коррекционного обучения являются положения Л.С. Выготского об интериоризации психических функций, и теория о поэтапном формировании умственных действий П. Я. Гальперина [11, 16].

На основании этих научных разработок Н. М. Пылаевой и Т. В. Ахутиной предложены основные этапы преодоления регуляторных нарушений у детей [2, 37]:

1. Совместное пошаговое выполнение действия по речевой инструкции взрослого. На этом этапе программирование и контроль обеспечиваются педагогом.

2. Совместное пошаговое выполнение действия по наглядной программе. На этом этапе программирование и контроль разделяются

между взрослым и ребенком. Педагог организует следование программе и контрольные действия ученика – сличение результата с программой.

3. Совместное выполнение действия по наглядной программе с переходом от пошаговой к более свернутым формам реализации программы. На этом этапе роль учителя в программировании и контроле сокращается.

4. Самостоятельное выполнение действия по интериоризованной программе с возвращением к наглядной программе при затруднениях.

Ребенок самостоятельно выполняет и контролирует свои действия.

Взрослый следит, обращается ли ребенок при затруднениях к наглядной программе, и по мере надобности напоминает об этом.

5. Самостоятельное выполнение действия по внутренней программе или перенос ее на новый материал. Возможность переноса контролируется взрослым.

Следующее направление логопедической работы – это коррекция дизорфографии (формирование орфографического навыка).

Методические разработки по преодолению дизорфографии предлагают Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова, Г. Г. Мисаренко, О. В. Елецкая и другие авторы [13, 38, 21, 25].

В коррекции дизорфографии можно выделить две основные составляющие. С одной стороны, это направления, связанные с развитием предпосылок орфографического письма – речевых и зрительно-пространственных функций, произвольной регуляции и т.д. С другой стороны – методические разработки по формированию орфографического навыка у детей с трудностями в обучении различного генеза.

Таким образом, специфика логопедической работы по преодолению нарушений самостоятельного письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) заключается в том, что процесс ведется комплексно, охватывает коррекцию не только речевых, но и неречевых процессов, которые задействованы в ходе письма. В

соответствии с каждым направлением подбираются упражнения, направленные на предупреждение нарушений самостоятельного письма.

Выводы по главе 1

Понятие «письмо» рассматривается как способ перекодирования устного языка в письменный, набор правил для перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному). Написание диктанта начинается с обработки слухоречевой информации, копирование начинается с обработки визуальной информации. Функциональная система письма включает в себя: программирование, регулирование и контроль; последовательную организацию движений; обработку слуховой, кинестетической, визуальной, полимодальной информации, избирательную активацию. В младшем школьном возрасте ребенок осваивает письменную речь на основе речевого фундамента, который был заложен на предыдущих этапах.

Рассмотрены клиническая, психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), причины речевых нарушений, вторичные дефекты когнитивных процессов и личностной сферы, особенности обучения. Общее недоразвитие речи – это расстройство речи, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, уменьшенный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи.

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется недостаточным развитием фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием бытовой развернутой речи.

Для детей с ОНР характерны нарушения произвольности слухового внимания, вербальной памяти и логического мышления, общей и мелкой моторики, трудности в общении, волевой регуляции деятельности.

Нарушения самостоятельного письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) обусловлены недостаточной сформированностью речевых и неречевых процессов.

У младших школьников с ОНР нарушения письма выражаются в наличии специфических ошибок, свидетельствующих о дисграфии. Под дисграфией понимается нарушение письменной речи, которое включает в себя различные специфические ошибки письма. Виды дисграфии классифицируются на основе различных критериев, учитывающих нарушения психических функций, анализаторов и операций письма. Ошибки выражаются в пропуске букв, слогов, добавлении дополнительных букв, слогов-слогов слитно-комбинированном написании и других.

Специфика логопедической работы по преодолению нарушений самостоятельного письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) заключается в том, что процесс проводится комплексно, охватывает коррекцию не только речевых, но и неречевых процессов, которые задействованы в процессе письма. В соответствии с каждым направлением подбираются упражнения, направленные на предупреждение нарушений самостоятельного письма.

Таким образом, теоретический анализ, проведенный по проблеме исследования, позволит нам определить содержание экспериментальной работы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ

2.1 Методика изучения самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Для обследования функциональных предпосылок к овладению навыками самостоятельного письма нам необходимо провести обследование состояния устной речи и операциональных компонентов письма.

После изучения теоретической литературы по исследуемой проблеме мы провели логопедическое обследование письменной речи с целью выявления дисграфических ошибок у младших школьников с ОНР III уровня.

Логопедическим обследованием навыками письма младших школьников занимались многие отечественные ученые в области логопедии, такие как О. Е. Грибова, Л. В. Лопатина, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева, Т. В. Скребец, Н. М. Трубникова, а также А. В. Ястребова [5, 11, 39, 9, 31, 37, 46].

В целом, можно отметить, что принципы и аспекты обследования детей младшего школьного возраста с нарушениями речи важны для понимания структуры дефекта данной патологии, постановки диагноза и научно обоснованной системы преодоления и профилактики.

Обследование состояния различных видов письма проводилось по методике Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова и включало пробы, которые позволяли оценить состояние письма на слух, списывание и самостоятельного письма [2, 18].

Для обследования состояния устной речи у младших школьников, мы использовали тестовую методику Т. А. Фотековой [38, с.86].

Целью экспериментальной работы является определение возможности использования комплекса упражнений по предупреждению нарушений самостоятельного письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методика обследования письма представлена в Приложении 1

1.Обследование включало в себя:

- письмо по слуху,
- списывание,
- самостоятельное письмо.

Выполнение заданий оценивалось по трёхбалльной шкале:

1. Высокий уровень (3 балла) – выполнено без ошибок.
2. Средний уровень (2 балла) – допущено 1-2 ошибки.
3. Низкий уровень (1 балл) – допущено от 3 и более ошибок.

Методика обследования состояния устной речи проводилась по следующим параметрам (Приложение 2):

- обследование моторики;
- обследование фонетической стороны речи;
- обследование состояния функций фонематического слуха и восприятия;
- обследование грамматического строя речи.

Выполненные задания оценивались по балльной шкале, а именно:

- 1 балл – правильное и точное воспроизведение;
- 0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;
- 0,25 балла – пропуск частей предложения;
- 0.25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено;
- 0 баллов – невоспроизведение.

Для обследования графомоторных навыков нами были использованы методики: методика С.О. Филипповой «Речка», методика «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин) [46, 48].

Цель: определение уровня сформированности графомоторных навыков, определение степени возможностей ребенка в области моторной и перцептивной оформлении пространства.

Критерии оценки:

5 баллов-ребенок все выполняет правильно, без помощи логопеда;

3 балла-ребенок неточно выполняет задание, или выполняет задание при помощи взрослого;

1 балл-ребенок не смог выполнить задание

Проба 1 Методика С.О. Филипповой «Речка»

Детям давалось задание, обвести рисунок по контуру. Контур «Речки» для всех возрастов предлагается одинаковый. Он определен произвольно с учетом периодического увеличения и уменьшения сечений для линий. Такое распределение длины линий также отражает характерные признаки амплитуды письма.

Проба 2 Методика «Графический диктант» (автор Д. Б. Эльконин).

Оборудование: листок в клетку, карандаш, набор диктантов.

Процедура проведения: слушая инструкцию экспериментатора, ребенок рисует узор, при этом, нельзя отрывать карандаш от бумаги. Далее ребенок самостоятельно продолжает изображать узор до конца строки.

Инструкция к проведению: «Внимательно слушайте инструкцию, вы должны ее выполнить и нарисовать заданный узор, затем сами должны его продолжить до конца строки».

Логопедический осмотр проводился утром, в индивидуальной форме. К концу занятий у некоторых детей отмечалась быстрая утомляемость, рассеянность, низкая и неустойчивая концентрация внимания.

Дети хорошо умели устанавливать контакт, некоторые дети были заинтересованы в выполнении заданий, которые им предлагались.

Таким образом, было проведено исследование состояния самостоятельного письма у детей младшего школьного возраста с 3-м уровнем ОНР. Давайте посмотрим на результаты исследования ниже.

2.2 Состояние самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Для исследования особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами была определена база исследования: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 39» города Троицк. Было обследовано 8 обучающихся второго класса. Логопедическое заключение обучающихся экспериментальной группы – общее недоразвитие речи III уровня. Отбор детей проводился в соответствии с темой выпускной квалификационной работой. Все обучающиеся посещают школьный логопункт.

Данные логопедического заключения детей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Список детей экспериментальной группы

№	ФИ ребенка	Класс	Логопедическое заключение
1	Алексей Н.	2	ОНР III уровня
2	Анисия К.	2	ОНР III уровня
3	Ольга Р.	2	ОНР III уровня
4	Степан О.	2	ОНР III уровня
5	Агата В.	2	ОНР III уровня
6	Кирилл С.	2	ОНР III уровня
7	Елена Е.	2	ОНР III уровня
8	Максим П.	2	ОНР III уровня

В ходе логопедического обследования результаты полученных проб, позволивших оценить состояние самостоятельного письма на слух, списывания и самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, приведены ниже в таблицах 2, 3, 4.

Таблица 2 – Результаты исследования письма на слух у младших школьников с ОНР III уровня

№	ФИ ребенка	Запись букв (балл)	Запись слогов (балл)	Запись слов различной слоговой структуры (балл)	Запись предложений после однократного прослушивания (балл)	Диктант (балл)	Средний балл	Уровень
1	Алексей Н.	3,0	3,0	2,0	3,0	1,0	2,4	Средний
2	Анисия К.	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,8	Низкий
3	Ольга Р.	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,6	Низкий
4	Степан О.	3,0	3,0	3,0	1,0	1,0	1,8	Низкий
5	Агата В.	3,0	3,0	1,0	2,0	1,0	2,4	Средний
6	Кирилл С.	3,0	3,0	2,0	2,0	1,0	2,2	Средний
7	Елена Е.	3,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,6	Низкий
8	Максим П.	3,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,6	Низкий

Исходя из полученных данных и анализа индивидуальных показателей испытуемых, мы видим, что ни один из детей не выполнил задания на высоком и выше среднего уровнях. Более половины детей из экспериментальной группы выполнили задания на низком уровне, менее половины - на среднем.

Самая высокая оценка у экспериментальной группы составила 2,4 балла (2 человека), а самая низкая - 1,6 балла (3 человека).

Ни одно задание не было выполнено на высоком уровне. Задания "написание букв" и "написание слогов" были выполнены на уровне выше среднего.

Дети выполнили "Запись слов различной слоговой структуры" на среднем уровне. Два других задания были выполнены на уровне ниже среднего и на низком уровне.

По результатам опроса мы выяснили, что диктант оказался самым сложным для младших школьников при изучении письма на слух. Большинство испытуемых успешно выполнили задания "написание букв" и "написание слогов".

В ходе качественного анализа были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха.

Школьники заменили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и звонкие звуки, заменили буквы, обозначающие парные звонко–глухие согласные звуки. В работах испытуемых мы отмечаем пропуски букв.

Ошибки основаны на нераспознавании звуков на слух, и, следовательно, испытуемые неправильно указывали графические изображения букв, обозначающих свистящие, шипящие и звонкие звуки при письме. Помимо дисграфических ошибок, были отмечены грамматические ошибки в написании гласных после шипящих.

По результатам обследования процесса списывания у детей были выявлены следующие индивидуальные результаты, которые представлены в таблице 3

Таблица 3 – Результаты исследования процесса списывания у младших школьников с ОНР III уровня

№	ФИ ребенка	Списывание рукописными буквами с печатного образца					Средний балл	Уровень
		Буквы (балл)	Слоги (балл)	Слова (балл)	Предложения (балл)	Текст (балл)		
1	Алексей Н.	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,8	Выше среднего
2	Анисия К.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,2	Средний
3	Ольга Р.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,2	Средний
4	Степан О.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,2	Средний
5	Агата В.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,2	Средний
6	Кирилл С.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,0	Средний
7	Елена Е.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,2	Средний
8	Максим П.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,2	Средний

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что ни один из детей экспериментальной группы не выполнил задания на высоком уровне. Один ребенок набрал 2,8 балла, таким образом, его уровень выше среднего.

Все остальные дети набрали наименьшее количество баллов по всем заданиям, таким образом, их уровень средний.

В этих заданиях дети не допустили ни одной ошибки. Задание "копирование слов, букв, слогов" было выполнено на уровне выше среднего, а "копирование предложений" – на среднем уровне.

Ни одно задание не было выполнено на уровне ниже среднего. Тест "списывание текста" также получил низкий уровень выполнения задания.

Самыми простыми заданиями для младших школьников были "копирование букв", "копирование слогов", и все испытуемые успешно справились с ними (3 балла), а самым сложным было "копирование текста" (1,0 балла).

При списывании испытуемые допускали больше дисграфических и орфографических ошибок. В ходе качественного анализа были отмечены постоянные ошибки, проявляющиеся в пропусках и замене букв.

Учащиеся не соблюдали границы предложений в своих письменных работах. У младших школьников ошибки в письме были вызваны неправильным внутренним произношением.

Дети искажали буквы, обозначающие свистящие, шипящие и звонкие звуки, следовательно, ошибки в письме были в виде замен. В целом, в процессе списывания стало очевидно, что дети совершают меньше ошибок при списывании, чем при письме на слух. Это свидетельствует о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие звуков.

Результаты обследования самостоятельного письма у детей экспериментальной группы можно найти в таблице 4

Таблица 4 – Результаты обследования самостоятельного письма у младших школьников с ОНР III уровня

№	ФИ ребенка	Придумать предложение и записать его (балл)	Составить предложения из заданных слов и записать его (балл)	Подписать сюжетные картинки, предложения (балл)	Составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (балл)	Средний балл	Уровень
1	Алексей Н.	2,0	2,0	3,0	2,0	2,2	Средний
2	Анисия К.	2,0	1,0	2,0	1,0	1,5	Ниже среднего

Продолжение таблицы 4

№	ФИ ребенка	Придумать предложение и записать его (балл)	Составить предложения из заданных слов и записать его (балл)	Подписать сюжетные картинки, предложения (балл)	Составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (балл)	Средний балл	Уровень
3	Ольга Р.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	Ниже среднего
4	Степан О.	2,0	2,0	2,0	1,0	1,6	Ниже среднего
5	Агата В.	3,0	1,0	1,0	2,0	1,6	Ниже среднего
6	Кирилл С.	2,0	2,0	2,0	1,0	1,6	Ниже среднего
7	Елена Е.	2,0	1,0	1,0	1,0	1,2	Ниже среднего
8	Максим П.	2,0	1,0	1,0	2,0	1,5	Ниже среднего

Анализ данных опроса о самостоятельном написании позволяет увидеть, что никто не набрал высокий уровень и не набрал уровень выше среднего. Средний уровень набрал 1 человек. Абсолютное большинство детей набрали баллы ниже среднего, а именно семь человек.

Ни одно задание не было выполнено на высоком уровне и выше среднего. Дети выполнили тест "придумай предложение и запиши его" на среднем уровне. Задания "составьте предложения из этих слов и запишите их" и "дайте подписи к сюжетным картинкам (предложениям)" были выполнены на уровне ниже среднего. Последний тест "Составление и запись рассказа на основе серии сюжетных картинок" был выполнен на низком уровне.

Анализируя данные о выполнении теста на самостоятельное написание, мы отмечаем, что всем детям было сложно самостоятельно составлять рассказы на основе серии сюжетных картинок.

Алгоритм и последовательность предложений давались с трудом. Также в работах детей было обнаружено большое количество грамматических ошибок.

Нарушены правила склонения по родам, числам и падежам, предложения короткие и противоречат синтаксическим нормам.

Ниже представлены обобщенные результаты обследования письма у детей экспериментальной группы, которые позволили нам оценить состояние письма на слух, копирования и самостоятельного письма. Данные представлены в таблице 5

Таблица 5 – Обобщенные результаты исследования самостоятельного письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

№	ФИ ребенка	Письмо на слух	Списывание	Самостоятельное письмо	Средний балл	Уровень
1	Алексей Н.	2,4	2,8	2,2	2,4	Средний
2	Анисия К.	1,8	2,2	1,5	1,8	Ниже среднего
3	Ольга Р.	1,6	2,2	1,0	1,6	Ниже среднего
4	Степан О.	1,8	2,2	1,6	1,8	Ниже среднего
5	Агата В.	2,4	2,2	1,6	1,8	Ниже среднего
6	Кирилл С.	2,2	2,0	1,6	1,8	Ниже среднего
7	Елена Е.	1,6	2,2	1,2	1,6	Ниже среднего
8	Максим П.	1,6	2,2	1,5	1,7	Ниже среднего

Подводя итог по результатам проверки самостоятельной письменной работы у детей экспериментальной группы, можно констатировать, что ни один из детей не выполнил все задания на высоком уровне. Один человек набрал средний балл. Остальные дети набрали баллы ниже среднего.

Один человек набрал самый высокий средний балл по всем тестам (2,5 балла). Два человека набрали наименьшее количество баллов (1,6 балла).

Ни одно задание не было выполнено на высоком уровне. Тест "Списывание" был выполнен на уровне ниже среднего. Дети выполнили тест "Письмо на слух" на среднем уровне. Оставшийся тест "Самостоятельное письмо" дети выполнили на уровне ниже среднего. Соответственно, ни один образец не показал низкого уровня.

По результатам обследования мы обнаружили, что наиболее сложной для младших школьников оказалось «Самостоятельное письмо». Большинство испытуемых успешно справились с заданиями пробы «Списывание» (2,8 балла).

Результаты количества и типов ошибок в письменных работах детей экспериментальной группы представлены в таблице 6

Таблица 6 – Количество и типы ошибок в письменных работах у младших школьников с ОНР III уровня

№	ФИ ребенка	Дисграфические				Всего дисграфических ошибок	Орфографические	Всего ошибок
		Звуковой состав слова	Лексико-грамматические	Графические	Моторные			
1	Алексей Н.	5	23	2	5	40	16	56
2	Анисия К.	17	24	3	10	54	14	68
3	Ольга Р.	21	36	4	12	72	22	94
4	Степан О.	18	20	4	9	51	10	61
5	Агата В.	17	21	2	4	44	11	55
6	Кирилл С.	5	9	3	6	44	12	56
7	Елена Е.	17	36	4	9	66	22	88
8	Максим П.	21	24	3	5	53	14	67
Всего ошибок		121	193	70	60	424	111	545

Обследование письма показало, что 100 % обучающихся испытывают затруднения при письме. Полученные результаты обследования процесса письма позволяют сделать вывод о том, что у всех учащихся начальной школы имеются дисграфические ошибки в письме, такие как: замена гласных и согласных звуков, сходных по звучанию, смешение букв, обозначение звуков, сходных по артикуляции и звучанию, а также, опора на неправильное произношение звуков в процессе произношения испытуемые отражают свое дефектное произношение на письме, которое проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Также дети не соблюдали границы предложений, пропускали и не добавляли буквы, как гласные, так и согласные, не согласовывали слова в предложениях, нарушали синтаксические нормы.

В письменных работах много ошибок, связанных с недостаточным развитием навыков анализа звукового состава слова и грамматических погрешностей. В работах часто встречаются исправления и пометки. Допускаются многочисленные орфографические ошибки.

У испытуемых были специфические ошибки разного характера, учащиеся испытывали трудности с письмом, так как имелось большое количество стойких дисграфических ошибок.

По результатам проведенного обследования мы отметили, что артикуляционно-акустическая и аграмматическая формы дисграфии в большей степени наблюдались у учащихся вторых классов.

Так качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сделать вывод о том, что в начальной школе присутствовали школьники со специфическими ошибками на письме.

Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя речи.

В ходе логопедического обследования результаты полученных проб, позволивших оценить состояние устной речи, у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, приведены ниже в таблице 7

Таблица 7 – Результаты обследования устной речи у младших школьников с ОНР III уровня

№	ФИ ребенка	Артикуляционная моторика	Фонетическая сторона речи	Фонематический слух и восприятие	Грамматический строй речи	Графомоторные навыки
1	Алексей Н.	0,5	0,5	0	0,25	3
2	Анисия К.	0,5	0,25	0	0	1
3	Ольга Р.	0,25	0,25	0,25	0	1
4	Степан О.	0,5	0,25	0	0	1
5	Агата В.	0,25	0	0	0,25	1
6	Кирилл С.	0,5	0,25	0	0,25	3
7	Елена Е.	0,5	0,25	0	0	1
8	Максим П.	0,5	0,5	0	0,25	1
	Средний балл	3,05	2,25	0,25	1,0	1

По результатам обследования устной речи, мы видим, что у исследуемой категории детей не развит фонематический слух и фонематическое восприятие, грамматический строй речи, фонетическая сторона речи, артикуляционная моторика.

Далее проведем качественный анализ полученных результатов.

Мы видим, что только Ольга Р. смогла выполнить задания на фонематический слух и восприятие, остальные ребята не смогли справиться с заданием.

Задания на грамматический строй речи, Алексей Н., Агата В., Кирилл С., Максим П. выполняли задания с ошибками, с помощью педагога.

У детей исследуемой категории нарушена фонетическая сторона речи, это говорит о том, что у детей нарушены или отсутствует группа звуков.

Задания на исследование артикуляционной моторики показал, что у Ольги Р. и Агаты В. сильный тремор языка, дети не могли удержать артикуляционную позу.

У Максима П., Анисии К., Алексея Н. гиперсаливация, гипертонус мышц артикуляционного аппарата, синкенизии.

С заданием на исследование графомоторных навыков, ребята не смогли справиться самостоятельно.

Таким образом, на основе анализа результатов констатирующего эксперимента было установлено, что у младших школьников нарушена как устная, так и письменная речь, графомоторные навыки, это говорит о том, что младшим школьникам необходима коррекционная работа, направленная на предупреждение самостоятельного письма.

2.3 Организация и содержание логопедической работы по предупреждению нарушений самостоятельного письма младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Проблеме коррекции различных форм дисграфии уделялось внимание многими авторами, поэтому И. Н. Садовниковой, Е. В. Мазановой, Л. Г.

Парамоновой были разработаны программы по устранению акустической, артикуляционно-слуховой, аграмматической и оптической форм дисграфии [17, 31]

В большинстве методик преодоления дисграфии основное внимание уделяется коррекции имеющихся нарушений в устной речи учащихся [37, с.198].

И. Н. Садовникова утверждает, что для устранения дисграфии используются различные виды письма, а коррекционная работа должна начинаться с развития пространственных и временных представлений, причем на фонетическом, лексическом и синтаксических уровнях [31, с.75].

Е. В. Мазанова разработала комплекты пособий для преодоления различных видов дисграфий: дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптической и акустической дисграфии [17, с.30].

Знания об особенностях структуры дефекта у младших школьников с ОНР III уровня позволяют сформулировать основные принципы, определяющие последовательность и систему коррекционно-логопедической работы.

Так, коррекционная работа должна осуществляться на основе следующих принципов: [31, с.93]

1. Принципы системного подхода предполагает необходимость учета ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов; работа над устной и письменной речью осуществляется в строгой системе, во взаимосвязи, а также с учетом связи между различными компонентами речи (фонетический, фонематический, лексико-грамматический).

2. Принцип комплексности реализуется путем осуществления коррекционной работы, направленной на весь комплекс речевых и неречевых симптомов, выявленных у обследованных обучающихся.

3. Принцип дифференцированного подхода: выбор методов, форм, приемов воздействия зависит от формы и степени тяжести дизартрии, от

структуры речевого дефекта, от сопутствующих нарушений познавательных процессов, а также от возраста ребенка.

4. Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и исправления речевых нарушений, учитывающий такие факторы, как постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности, а также постепенное усложнение характера задач и речевого материала.

5. Принцип систематичности проведения коррекционных мероприятий.

6. Принцип гибкого сочетания различных видов и форм коррекционно-логопедической работы (индивидуальных, подгрупповых, фронтальных занятий).

Таким образом, одним из главных условий устранения дисграфических ошибок является коррекция и развитие звукопроизношения, фонематических процессов, лексических и грамматических аспектов речи, а также зрительно-пространственных представлений, графомоторных навыков.

На основе изучения и анализа методической литературы, а также информации, полученной в ходе констатирующего эксперимента, для обследованных детей были определены направления и содержание коррекционной работы с примерами упражнений, которые представлены в таблице 7 и в приложении 2.

Таблица 7 – Содержание коррекционной работы различных авторов с примерами упражнений

Направления коррекционной работы	Содержание	Упражнения (Приложение 2)	Авторы
Артикуляторно-акустическая дисграфия			
Цель: коррекция звукопроизношения, развитие фонетического слуха и фонематического восприятия.			
1. Развитие слухового и зрительного внимания.	Детей учат: расширить рамки слухового восприятия, развивать слуховые функции, направленность слухового внимания, памяти, определять местонахождения и направленности звука, запоминать последовательности звуков, выделять слова из речевого потока, реагировать на громкость звучания, узнавать и различать гласные звуки; развивать зрительное восприятие и узнавать (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного; уточнять и расширять объём зрительной памяти.	Подбери похожие слова» «Найди и назови нужное слово» «Рифмовка» «Испорченный телефон» «Найдите и зачерните буквы» «Найди и обведи цифры».	Н.Ефименкова Е. В Мазанова
2. Развитие слуховых дифференцировок	Детей учат: развивать слуховую и произносительную дифференциацию звуков в словах, предложениях и тексте.	«Назови слова», «Запоминайка».	
3. Развитие фонематического восприятия.	Детей учат: простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов, уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения, выделение определённых звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, определение положения звука по.	«Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук», «Тихо - громко», «Звуковая цепочка», «Найди ошибку».	

Продолжение таблицы 7

Направления коррекционной работы	Содержание	Упражнения (Приложение 2)	Авторы
4. Коррекция звукопроизноше ния.	Постановка звука, автоматизация и дифференциация звука в словах, слогах, фразах, предложениях, тексте и самостоятельной речи	«Веселый язычок», «Футбол»	
Аграмматическая дисграфия			
Цель: развитие лексико-грамматического строя речи			
1. Формирование навыка построения связных высказываний.	Детей учат: соблюдать заданный порядок слов при записи предложения; отличать связный текст от набора слов, словосочетаний, предложений; составлять предложения из заданного набора слов без пропуска членов предложения и повторов; составлять тексты из 2- 3 предложений, связывая их между собой по смыслу и используя для этого лексические повторы, личные местоимения, наречия.	«Составление словосочетания из данных слов, объединяя по смыслу», «Заменяй вопросы словами», «Расскажи самому себе».	Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова.
2. Закрепление навыков словообразова ния	Детей учат: образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными значением (с использованием суффиксов -к,-ик,- чик, и т.п.); образовывать и различать возвратные и невозвратные глаголы; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом – ин.	«Один - много», «Угадай, чьи это вещи», «Большой маленький», «Эхо», «Назови ласково».	
3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм.	Детей учат: различать формы именительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа имён существительных; образовывать имена существительные в форме единственного числа косвенного падежа без предлогов; согласовывать существительные и глаголы настоящего времени 3-го лица в числе.	«Что в магазине?», «Что без чего?», «Угадай, кому нужны эти вещи», «Кто чем управляет?», «Где мы были, что мы видели?», «Какой это предмет?».	

Каждая форма дисграфии имеет специфические этапы коррекционной работы. Исходя из механизмов каждого вида дисграфии авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии (Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев и др.), предлагают различные методики коррекционной работы [17, 36, 24, 19].

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии начинается с уточнения артикуляции звуков, написание букв, которые обозначают их, нарушено. После проводилась работа по коррекции нарушений звукопроизношения. А следующие этапы работы включали в себя такую же систему работы как при акустической форме дисграфии.

Для устранения специфических ошибок необходимо проводить занятия по повторению обозначения звуков буквами в зависимости от положения в слове, по обозначению мягкости на письме, глухих звонких согласных в середине, в конце слова, также необходимо работать над дифференциацией букв обозначает звуки, имеющие кинетическое сходство, сходные по артикуляции, сходные по артикуляции и звучанию. В зависимости от конкретных ошибок следует использовать различные упражнения, поэтому в случае ошибок, связанных с обозначением мягкости согласных букв на письме, используйте следующие упражнения: "Выберите слоги, содержащие мягкий согласный звук", "Вставьте пропущенные гласные. Подчеркни цветными карандашами буквы, обозначающие твердые и мягкие согласные звуки», «Вставь мягкий знак там, где это нужно» и т.д., при ошибках, связанных с оглушением звонких согласных в середине, в конце слова, можно применять такие упражнения, как «Подчеркни согласную, которую нужно написать в конце слова.», «К слову, записанному так, как оно произносится, припиши слово так, как оно пишется», «Запиши слова в два столбика, в 1 столбик — со звонкой согласной, во 2 столбик — с глухой согласной» и т. д.

Коррекция аграмматической дисграфии должна проводиться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Главной задачей

коррекционной работы на уровне слов и словосочетаний является развитие навыков словообразования, словоизменения и согласования слов. Работа по формированию навыка словообразования предполагает: закрепление знаний о морфологическом составе слова, о каждой морфеме, тренировку в языковом анализе, формирование навыка словообразования при помощи данных частей слова, уточнение значения слов, повторение «Что такое однокоренные слова», дифференциация однокоренных и родственных слов, формирование умения подбирать однокоренные слова, работа с антонимией и синонимией слов, а также проведение работы с предлогами, формирование умения подбирать подходящие предлоги, развитие пространственно-временные представлений.

Работа по коррекции навыка словоизменения должна основываться на знакомстве с основными грамматическими категориями частей речи, формировании умения идентифицировать каждую категорию, развитии навыка изменять части речи в соответствии с этими категориями, устранении аграмматизма в устной речи, связанного с той или иной категорией. приведено в исполнение.

Формирование навыка сопоставления различных частей речи в соответствующих категориях: сопоставление прилагательных с существительными в роде и числе, по падежу, сопоставление глагола с существительным по числу, по роду, по времени, сопоставление имен числительных с существительными в роде и падеже, ведется работа по преодолению устной и письменной аграмматизм.

Работайте над разделением понятий: "предложение" — "словосочетание" - "текст", наблюдайте за связью слов в предложении, формируйте умение задавать вопрос к отдельным словам в предложении, наблюдайте за изменением значения фразы в зависимости от перестановки и изменения количества слов в предложении. слова в предложении. Также продолжается работа по преодолению аграмматизма в устной и письменной речи. Были установлены смысловые связи между предложениями в тексте.

Также, чтобы избежать проблем с письмом, всем школьникам необходимо включить в структуру урока работу по формированию наглядно-графических навыков, использовать графические упражнения: растушевывать, дорисовывать картинку, графический диктант, соединять точки, продолжать ряд, рисовать иероглифы, дописывать незаконченное рисование, рисунок с недостающими деталями (даются полные изображения там, где не хватает деталей), написание букв и слов по шаблонам. Таким образом, можно сделать вывод, что работа по предотвращению нарушений самостоятельного написания ведется с учетом вышеуказанных задач и принципов.

Выводы по второй главе

Проведя экспериментальную работу по изучению состояния самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и проанализировав полученные данные, мы можем сделать следующие выводы.

Нами было проведено экспериментальное обследование процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 39» города Троицк. Качественные и количественные результаты обследования процесса самостоятельного письма позволили сделать вывод о том, что в общеобразовательной школе во втором классе присутствовали школьники со специфическими ошибками на письме. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя речи, фонетической стороны, графомоторных навыков. В-вторых, для предупреждения нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами были рассмотрены направления, принципы коррекционной работы и упражнения, которые помогут скорректировать навык письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось определение возможности использования комплекса упражнений по предупреждению нарушений самостоятельного письма детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения этой цели мы определили ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая заключалась в анализе клинической, психолого-педагогической литературы по проблеме преодоления нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, мы рассмотрели вопросы закономерностей формирования письма у детей младшего школьного возраста, особенностей детей с общим недоразвитием речи III уровня, недоразвитие речи III уровня и особенности нарушения письма у детей с этим нарушением.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенностей проявлений нарушения самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в рамках констатирующего эксперимента, мы реализовали в проведении экспериментальной работы и анализа полученных данных, благодаря которым можно сделать вывод, что чаще всего встречались две формы дисграфии акустическая и аграмматическая дисграфия. Эти формы дисграфии встречаются довольно часто в современных общеобразовательных школах.

Дисграфию очень сложно преодолеть, а если вовремя не оказать профессиональную логопедическую помощь, то ошибки на письме могут остаться на всю жизнь.

Выполняя третью задачу, которая заключалась в составлении комплекса упражнений по предупреждению нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, нами были спланированы направления и содержание логопедической

работы по коррекции нарушений письма у данной категории детей, также были подобраны необходимые специальные дидактические игры и упражнения для проведения коррекционной работы.

В результате изучения научной литературы был сделан вывод о том, что коррекционная работа, должна быть систематизированной, целенаправленной и систематической. Для предупреждения нарушений самостоятельного письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня важно выбрать верные направления, принципы коррекционной работы и упражнения, которые помогут скорректировать навык письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением письмом // Б. Г. Анаев. – Москва: Известия АПН, 2001. – 135 с.
2. Безруких, М. М. Этапы формирования навыка письма / М. М. Безруких. – Москва: Просвещение, 2003. – 125 с.
3. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О. Е. Грибова. – Москва: Айрис-Пресс, 2005. – 96 с.
4. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 2001. – 206 с.
5. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
6. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / Г. А. Каше под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Учпедгиз, 2000. – Вып.2. – 132 с.
7. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва: АРКТИ, 2012. – 241 с.
8. Колпаковская, И. К. Нарушение письма и чтения у детей с недоразвитием речи / И. К. Колпаковская, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова / Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: 2002. – С. 166-212.
9. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Гиппократ – 2007. – 221 с.
10. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Дом, 2000. – 286 с.
11. Лалаева, Р. И. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 285 с. 41

12. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 224 с.
13. Левина, Р. Е. Недостатки речи и письма у детей: из опыта логопед. работы / Р. Е. Левина. – Москва: АПН РСФСР, 2001. – 127 с.
14. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, 2007. – 365 с.
15. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва: Красанд, 2010. – 216 с.
16. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / Е. А. Логинова; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
17. Логопедия: учеб. для пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.]; под ред. Л. С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
18. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студентов пед. вузов: в 5 кн. / авт.-сост. Р. И. Лалаева; под ред. Л. С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
19. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2005. – 192 с.
20. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейропсихолингвистические исследования: учеб. пособие для студентов вузов / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
21. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии: конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва: ГНОМ, 2006. – 137 с.
22. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии: конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва: ГНОМ, 2010. – 137 с.

23. Мартынова, Р. И. Медико-педагогические характеристики дислалии и дизартрии / Р. И. Мартынова // Хрестоматия по логопедии: учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений: в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: 2003. – Т. 1. – С. 22-28.
24. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст: учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова. – Москва: Классикс Стиль, 2003. – 320 с.
25. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва: В. Секачев, 2008. – 128 с.
26. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / под ред. Т. В. Волосовец. – Москва: Академия, 2002. – 200 с.
27. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. Училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2003 – 240 с.
28. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1998. – 367 с.
29. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург. : СОЮЗ, 2004. – 240 с.
30. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учеб. пособие для вузов / М. А. Поваляева. – Росто-на-Дону: Феникс, 2006, – 158 с.
31. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для. пед. вузов / О. В. Правдина. – Москва: Просвещение, 2003. – 310 с.
32. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие для студентов вузов / И. Н. Садовникова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 256 с.

33. Скребец, Т. В. Динамика нарушения письменной речи у учащихся начальной школы / Т. В. Скребец. Москва: ВЛАДОС – 2012. – № 43 6. – С. 30-35.
34. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушениями интеллекта и мотор. Алалией) / Е. Ф. Соботович. – Москва: Классикс Стилль, 2003. – 160 с.
35. Спирова, Л. Ф. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 2000. – 256 с.
36. Токарева, О. А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О. А. Токарева // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. – Москва: 1999. – Т. 406: Патология речи. – С. 63-98.
37. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи.: учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 96 с.
38. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2004. – 224 с.
39. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М. Е. Хватцев. – Москва: - Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
40. Хрестоматия по логопедии: учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений: в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 1997.
41. Цветкова, Л. С. Нейропсихологические счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва: Юристъ, 1997. – 256 с.
42. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина // Методы обследования

нарушений речи у детей: сб. науч. тр. / отв. ред. Т. А. Власова, И .Т. Власенко, Г. В. Чиркина. – Москва: 1998. – С. 145-167.

43. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся: монография / Д. Б. Эльконин. – Москва: Интор, 2003. – 112 с.

44. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва: Просвещение, 2001. – 211 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика обследования письма Автор Н. М. Трубникова

Диктант «Гроза»

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

Письменный текст «Мышки»

Собрались старые и малые мышки у норки. Уши у них кверху торчат, слушают. Кот Вася у печки лежит, поджидает мышек.

Диктант слов различной слоговой структуры

Куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:
Списывание рукописными буквами с печатного образца и списывание прописными буквами с рукописного образца:

- букв (прописных и строчных);
- слогов;
- слов;
- предложений;
- текста.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

- 1) Записать слова (подписи к предметным картинкам).
- 2) Придумать предложение и записать его.
- 3) Записать предложения (подписать сюжетные картинки).
- 4) Составить и записать предложения из данных слов.
- 5) Составить и записать рассказ (предложены серии сюжетных картинок).

Анализ ошибок письма:

- специфические замены или смешения букв;

- нарушение звуковой структуры слова, опускание стечения согласных, добавление согласных звуков;
- нарушение слоговой структуры слова;
- лексические замены.

Письмо по слуху:

1. Написание букв, предъявляемых на слух (буквенный диктант):

- записать буквы, обозначающие звуки, близкие по способу и месту образования: п-б-м, к-г-х, н-д, т-н, б-м и т. д.;
- записать буквы, обозначающие звуки, близкие по акустическим признакам: п-б, т-д, к-а, ф-о, с-з, ш-ж и т. д.;
- записать буквы, близкие по графическому начертанию: о-с, о-е;
- записать буквы, имеющие одинаковые элементы в начертании: б-д, и-ш, п-и, ш-т, з-д и т. д.;
- записать буквы, близкие по графическому начертанию и отличающиеся дополнительными элементами: и-ш, н-м, х-ж, ,ш-м;

2. Написание слогов (слоговой диктант):

- записать прямые слоги: но, ба, со, ко, ку, шо, чи, мя, ня, лян и т. д.;
- записать обратные слоги: он, от, ас, ор, яц;
- записать обратные слоги: ан, от, ас, ор, яи и т. д.;
- записать закрытые слоги: сом, кот, дом, сон, кит, тим, дам и т.д.
- записать слоги со стечением согласных: ста, оро, тра, кру, пра и т.д.;
- записать слоги с твердыми и мягкими согласными: ,ма-мя, са-ся, лу-лю, ,ра-ря, зу-зю и т. д.;
- записать слоги с оппозиционными буквами: са-за, па-ба, ши-жи, та-да, ва:-фа, ,то-ро и т. д.;

3. Написание слов различной звукослоговой структуры (словарный диктант): куст, грач, утка, шарф.

4. Написание слов различной звукослоговой структуры (словарный диктант): куст, грач, утка, шарф, щука, лыжи, белка, сильный, пружина, старушка и т. д.

5. Написание предложений (после однократного прослушивания): на лужайке растет зеленая трава. Космонавт управляет космическим кораблем;
6. Написание текста (диктант); предлагаемый текст должен содержать буквы, обозначающие близкие по способу, месту образования и акустическим признакам звуки, а также отвечать программным требованиями того класса, в котором обучается ребенок.

Списывание:

1. Списывание букв:

- списать печатные буквы рукописным шрифтом: К, П, Р, В, С, Ф, Н, А, Ж, а, е, с, п, н, о, р, в, д, ш, и и т.д.;
- списать рукописные буквы.

2. Описывание слогов:

- списать слоги с печатного материала: со, се, эс, са, за, чу, уч, пи, ни, ки, жи, ши, щи и т.д.;
- списать слоги с рукописного текста.

3. Описывание слов:

- списать слова с печатного материала: бант, крот, палка, ус, ножницы, море, скворец, сам и т. д.;
- списать слова с рукописного материала.

4. Списывание предложений:

- списать предложение с печатного материала: Вот замелькали в воздухе белые, пушистые снежинки;
- списать предложение с рукописного материала.

5. Описывание текста (требования к подбору текстов аналогичны предыдущим).

6. Списывать текст с печатного материала.

7. Списывать текст с рукописного текста.

Самостоятельное письмо:

1. Написание букв:

- самостоятельно записать 5 прописных гласных букв

- самостоятельно записать 5 строчных согласных букв;
- написание слогов: самостоятельно записать 10 разных слогов (прямых, открытых, закрытых, со стечением согласных);
- написание слов: составить слова различной слоговой сложности (одно-двух-, трех-, четырехсложные) из букв разрезной азбуки без слухового контроля (экспериментатор диктует слово); составить слова различной слоговой структуры из букв разрезной азбуки без с левого контроля (слово составляется по изображению на картинке);
- записать слова:
 - названия предметных картинок (предлагается набор предметных картинок): груша, яблоко, ножницы, ножи, заяц, медведь, огурец, помидор, трактор, грузовик и т.д.;
- написание предложений:
 - самостоятельно придумать предложение и записать его;
 - придумать подписи к сюжетным картинкам и записать их (предлагаются сюжетные картинки): девочка поливает цветы, мальчик играет с собакой и т.д.;
 - составить предложение из данных слов и записать его (предлагаются карточки с напечатанными словами): под, лежит, зайка, кустом; дождя, после, лужи, появляются; на, листья, березе, пожелтели;
- написание текстов:
 - составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (предлагаются серии сюжетных картинок);
 - прослушать короткий рассказ и записать его по памяти

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Исследование артикуляционной моторики

Инструкция: смотри внимательно и повторяй за мной движения.

- губы в улыбке;
- язык “лопаткой” – широкий, распластаный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
- язык “иголочкой” – узкий язык заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт;
- “маятник” – рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
- чередование движений губ: “улыбка” – “трубочка”.

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении три – пять секунд: последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз. Во время выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, то есть сопутствующих произвольных движений (например, при выполнении движения “маятник” нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже – головы или глазных яблок вслед за языком, синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, то есть насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, то есть дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Исследование звукопроизношения

Инструкция: повторяй за мной слова:

- | | | |
|----------|-----------|--------|
| - Собака | - Маска | - Нос |
| - Сено | - Василек | - Высь |
| - Замок | - Коза | |

-	Зима	-	Магазин	
-	Цапля	-	Овца	- Палец
-	Шуба	-	Кошка	- Камыш
-	Жук	-	Ножи	
-	Щука	-	Вещи	- Лещ
-	Чайка	-	Очки	- Ночь
-	Рыба	-	Корова	- Топор
-	Река	-	Варенье	- Дверь
-	Лампа	-	Молоко	- Пол
-	Лето	-	Колесо	- Соль

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х) и Ё. В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, так как возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представляются в ходе дальнейшего обследования.

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (первая группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; вторая – шипящие Щ, Ж, Ч, Ш; третья – Л, ЛЬ; четвертая – Р, РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже; задненебные звуки Г, Х, К и их мягкие варианты, звук Ё, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков).

Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение:

-	ба	-	па	-	па	-	ба	-
-	са	-	ша	-	ша	-	са	-
-	ша	-	жа	-	ша	-	жа	-

- ца - са - ца - са - ца - са -
- ра - ла - ра - ла - ра - ла -

Вначале предъявляется первый член пары (ба-па), затем второй (па-ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба-па-па-ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения: точного повторения добиваться не следует, так как задача обследования – измерение актуального уровня развития речи.

Исследование грамматического строя речи.

1. Повторение предложение.

Инструкция: послушай предложение и постарайся повторить его можно точнее.

- Птичка свила гнездо.
- В саду много красных яблок.
- Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
- Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1-2 раза).

2. Верификация предложений

Инструкция: я буду называть предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

- Собака вышла в будку.
- По морю плывут корабль.
- Дом нарисован мальчик.
- Хорошо спится медведь под снегом.
- Над большим деревом была глубокая яма.

3. Составление предложений из слов, не предъявленных в начальной форме.

Инструкция: я назову слова, а ты постарайся составить из них предложение.

- мальчик, открыть, дверь
- сидеть, синичка, на, ветка

- груша, бабушка, внучка, давать
- Витя, косить, трава, кролики, для
- Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

4. Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: сейчас я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено.

- Лена наливает чай ... чашки.
- Почки распустились ... деревьях.
- Птенец выпал ... гнезда.
- Щенок спрятался ... крыльцом.
- Пес сидит ... конуры.

В связи с трудностью этого задания использовались два вида помощи: 1-й – стимулирующая (“Неверно, подумай еще!”); 2-ой – в виде вопроса к пропущенному предлогу (“Наливает чай куда?”).

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Инструкция: один –дом, а если их много, то это – дома.

- один – стол, а много – это...
- стул –
- окно –
- звезда –
- ухо –

Инструкция: один –дом, а много чего? – Домов.

- Один – стол, а много чего? - ...
- стул –
- окно –
- звезда –
- ухо –

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Комплекс упражнений для коррекции артикуляторно-акустической дисграфии

1. Развитие слухового и зрительного внимания.

Упражнение №1 «Подбери похожие слова»

Цель: развивать умение различать и подбирать на слух сходные по звучанию слова

Ход игры. Логопед предлагает детям поиграть, подбирая сходные по звучанию слова. Дает детям образец, произнося слова, близкие по звучанию: пышка-вышка, шпоры-шторы, волос-колос, варан-баран. Вместе с детьми рассматривает и называет картинки на верхней зеленой и на нижней розовой полосках фланелеграфа. Каждый играющий берет себе любую картинку с розовой полосы. Логопед произносит слово кошка и просит детей подобрать к нему нужную картинку, обозначающую слово близкое по звучанию. Дети поочередно размещают картинки на зеленую полосу. После выполнения задания дети все вместе проговаривают пары слов.

Упражнение №2 «Найди и назови нужное слово»

Цель: развивать умение выделять из текста на слух слова с заданным звуком.

Ход игры. Воспитатель предлагает выделять и называть только те слова, в которых есть заданные звуки.

С Папа купил Лене санки.

По дороге движется автобус.

Весной оживает природа.

Домик над рекою,

Светлой полосой

В окнах огонек,

На воду он лег. (А. Плещеев “На берегу”)

З На двери висит замок.

На небе появились грозовые тучи.

Почему собака лает

На того, кого не знает?

Потому она и лает – Познакомиться желает. (А. Власов. “Почему?”)

Далее используются отрывки из стихотворений и предложения со всеми приведенными выше парами звуков.

Упражнение №3 «Рифмовка»

Цель: развитие у слухового внимания, фонематического слуха, языкового чутья.

Ход игры. Детям предлагается дополнить последнее слово в двусишии.

В кладовой шуршала мышка,

Под сосной лежала-...(шишка)

Живёт в нашем доме Гарик,

У него есть синий...(шарик).

Капризуля наша Маша,

У неё в тарелке ...(каша).

Стоит в деревне старый дом,

В сети к нам попался-...(сом).

В библиотеке взяли том,

Зимой ребята лепят-...(ком).

Упражнение №4 «Испорченный телефон»

Цель: развивать у детей слуховое внимание.

Ход игры. Дети выбирают ведущего при помощи считалочки. Все садятся на стулья, поставленные в ряд. Ведущий тихо (на ухо) говорит какое-либо слово рядом сидящему, тот передает его следующему и т.д. Слово должно дойти до последнего ребёнка. Ведущий спрашивает у последнего: «Какое ты слышал слово?» Если тот скажет слово, предложенное ведущим, значит, телефон исправен. Если же слово не то, водящий спрашивает всех по очереди (начиная с последнего) какое они слышали слово. Так узнают,

кто напутал, «испортил телефон». Провинившийся занимает место последнего в ряду.

Упражнение №5 «Корректурная проба»

Цель: развивать зрительно-слуховую дифференциацию печатных букв.

Ход игры. Найди букву Т и обведи ее в круг. А букву Д в квадрат.

Упражнение №6 «Найди и обведи цифры»

Цель: развивать зрительную дифференциацию цифр и букв.

Ход игры. Найди цифру 4 и обведи ее в кружок.

2. Развитие слуховых дифференцировок.

Упражнение №1 «Назови слова»

Цель: развивать умение различать звуки на слух и четко представлять звуковой облик слова.

Ход игры:

Задание 1. "Назови как можно больше слов, которые начинаются на звук А" (Т, О, Р, К и т.д.);

Задание 2. "Назови как можно больше слов, которые заканчиваются на звук П" (И, О, С, Л и т.д.);

Задание 3. "Назови как можно больше слов, в середине которых есть звук Л" (Н, Э, Г, Б, Ф и т.д.).

Упражнение №2 «Запоминайка»

Цель: развивать слуховое внимание, память.

Ход игры. Взрослый проговаривает ряды слов, а дети запоминают и повторяют. Первое задание состоит из двух слов, далее их количество постепенно увеличивается (три, четыре, пять и т. д.), например: сад—сани; сок—шок; сумка—суп—сапоги; шапка—сын—шуба. При подборе соответствующего речевого материала в ходе игры можно проводить работу по автоматизации и дифференциации звуков, развитию фонематического восприятия, фонематических представлений.

3. Развитие фонематического восприятия.

Упражнение №1 «Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук»

Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных звуков.

Ход игры. Когда услышите звук [А], стукните мячом об пол. Поймав мяч, повторите этот звук. А-У-О-У-И-О-Ы-И-А;

Упражнение №2 «Звуковая цепочка»

Цель: упражнять детей в определении первого и последнего звука в словах.

Игровой материал: карточки с предметными картинками (карандаш – шкаф – флажок – куст – топор – ракета – автобус – сачок – ключ – чайник – кошка – ананас – сом – мак – крокодил – лук – краски – иголка – астра - арбуз – зонт – телефон – носорог – гриб – бегемот – телевизор – редис – скворец – цыпленок – кормушка – альбом – мед – диван – нож – жук – комар – росток – кактус – сноп – помидор – рябина – аквариум – муравьи – иволга – апельсин – носки – индюк – колос – стол – ландыш – шар – рак – круг – галстук).

Ход игры: На столах у детей лежат карточки. У логопеда карточка с изображением карандаша. Логопед объясняет: «Сегодня мы будем выкладывать цепочку из предметов. Наша цепочка начинается со слова карандаш. Следующим будет слово, которое начинается со звука, которым заканчивается слово карандаш. Кто из вас найдет предмет с таким названием у себя на картинке, подойдет к доске, присоединит свою картинку к моей и назовет свой предмет так, чтобы четко слышался последний звук в слове. Если вы найдете сразу два предмета, то приложит картинку тот, кто нашел первым. А оставшуюся присоединим позже, когда снова потребуется слово с таким звуком». Когда будет выложена вся цепочка, логопед предлагает детям хором назвать предметы, слегка выделяя голосом первый и последний звуки в каждом слове.

Упражнение №4 «Найди ошибку»

Цель: учить детей различать гласные и согласные звуки и буквы, твердые и мягкие согласные звуки, совершенствовать навыки звукобуквенного анализа слов, развивать внимание.

Ход игры: Детям раздают карточки, на которых 4 картинки, начинающиеся на одну и ту же букву. Ученики определяют, на какую букву начинаются все слова, и кладут ее в середину карточки. Под каждой картинкой даны звуковые схемы слов, но в некоторых из них специально сделаны ошибки. Учащимся надо найти ошибки в схеме, если они есть. Количество играющих: 1-4 человека (или весь класс, поделенный на группы или команды).

4. Коррекция звукопроизношения.

Упражнение №1 «Веселый язычок»

Цель: учить правильной артикуляции, правильное произношение звуков, развивать артикуляционный аппарат.

Ход занятия. Логопед предлагает выполнить комплекс артикуляционных упражнений. Упражнения выполняются от простого к сложному. Сначала упражнения выполняются перед зеркалом в медленном темпе. На первых занятиях каждое упражнение выполняют два раза. Затем каждое упражнение выполняют 10-15 раз. Проводить артикуляционную гимнастику надо ежедневно. Если у ребёнка не получается какое-то движение можно использовать механическую помощь.

Жил да был Весёлый Язычок. У него был домик. Это рот. Чтобы Весёлый Язычок не выбегал, его домик всегда был закрыт. А дверей в доме две. Первая дверь — это губы. Давай её откроем (упражнение «Лягушки»). Вторая дверь- это зубы. Откроем и её (упражнение «Окошко»). Что же делает наш язычок? Он спит. У него есть мягкая подушка – твоя губка (упражнение «Лопаточка»). Наконец он проснулся, высунулся на улицу (упражнение «Иголочка»). Посмотрел направо, потом налево (упражнение «Часики»). Погода хорошая, светит солнышко. Захотелось язычку погулять. Вышел он во двор, увидел качели. Решил покачаться (упражнение «Качели»). Потом увидел наш Язычок лошадку и захотелось ему на ней покататься (упражнение «Лошадка»). Нагулялся язычок и отправился

домой. Закрыл сначала вторую дверь — зубы (упражнение «Лягушки»), а затем первую — губы (сомкнуть губы)

Комплекс упражнений для коррекции аграмматической дисграфии:

1. Формирование навыка построения связных высказываний. Упражнение №1 «Подбери пару»

Цель: Составление словосочетания из данных слов, объединяя по смыслу.

Ход занятия: К словам из левого столбика подбери подходящие по смыслу слова из первого столбика. Составьте предложения. Береза Огурец Воробей Комната Ученик в небе в доме в школе в лесу в огороде

Упражнение №2 «Замени вопросы словами»

Цель: упражняться в навыке построения связных высказываний.

Ход занятия: Прочитай текст. Замени вопросы, подходящие по смыслу словами. Получившийся текст запиши в тетрадь.

ТЕКСТ: Я возвращался (откуда?) и шёл (где?) сада. Собака бежала впереди меня. Я взглянул (куда?) и увидел молодого воробья с желтизной окала клюва и пухом на голове. Он упал (откуда?) и сидел (как?). Моя собака (как?) приближалась к нему

2. Закрепление навыков словообразования

Упражнение №1 «Один - много»

Цель формирование грамматического строя речи, умение правильно образовывать форму множественного числа существительных.

Ход занятия: Запиши слова по группам: один - много.

Упражнение №2 «Ласковые словечки»

Цель: закреплять умение образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, развивать ловкость и быстроту реакции.

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку, называя какое-либо существительное, ребенок, возвращая его, произносит его «ласково», например: стол-столик, снег-снежок, нога-ножка... Упражнение №3 «Угадай, чьи это вещи»

Цель: упражнять детей в образовании притяжательных прилагательных.

Ход игры: Нам нужно узнать, чьи вещи: бабушкины, дедушкины, мамины, папины, Машины, или Колины. На столе по желанию взять изображение того или иного члена семьи. Теперь я буду показывать картинку с предметом, а вы будете отвечать, чья эта вещь. Чьи туфли? (Мамины) Чье платье? (Машино) Чьи очки? (Дедушкины) Чьи шорты? (Колины) И т.д.

Упражнение №4 «Слова - противоположности»

Цель: упражняться в подборе противоположных по значению слов и обогащать словарный запас.

Ход занятия: Прочитайте. Спишите, вставляя пропущенные буквы и подходящие по смыслу имена прилагательные.

1. Муравей мален..кий, а слон
2. Уголь чёрный, а снег
3. Д..рога широкая, а тр..пинка
4. Перец гор..кий, а сах..р

3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм. Упражнение №1 «Что без чего?»

Цель: закрепление формы родительного падежа существительных по теме «Мебель, посуда, транспорт, одежда».

Ход занятия: На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить. Логопед задает вопрос: «Что без чего?» Стул без ножки. Машина без колеса. Стул без спинки. Шуба без воротника. Кастрюля без ручки. Чайник без носика. Расческа без зубчиков. Грузовик без фары. Платье без рукава. Кофта без пуговиц. Ботинки без шнурков.

Упражнение №2 «Угадай, кому нужны эти вещи»

Цель: закрепление формы дательного падежа существительных. Ход занятия. На доске расставлены два ряда предметов: слева – картинки, на которых изображены люди без каких-то предметов, справа – недостающие предметы. Логопед показывает детям предмет и предлагает назвать, кому нужен этот предмет, и положить изображение предмета к соответствующей

картинке. указка – учителю, весы – продавцу, термометр – доктору, кисть – художнику, шприц – медсестре, ружье – охотнику, удочка – рыболову, ножницы – парикмахеру. Далее с данными словами дети составляют предложения и записывают в тетрадь.

Упражнение №3 «Кто чем управляет?»

Цель: закрепление формы творительного падежа существительных по теме «Транспорт».

Ход занятия: На доске картинки с изображением различных видов транспорта. Логопед показывает картинку и задает вопросы: «Кто управляет ... автобусом, самолетом и т.д.)?» Дети должны ответить полным предложением. Автобусом управляет водитель. Грузовиком управляет шофер. Поездом управляет машинист. Вертолетом управляет вертолетчик. Самолетом управляет летчик. Кораблем управляет капитан. Мотоциклом управляет мотоциклист. Велосипедом управляет велосипедист. Ракетой управляет космонавт.

Упражнение №4 «Где мы были, что мы видели?»

Цель: закрепление окончаний существительных родительного падежа множественного числа.

Ход занятия. В процессе игры используются сюжетные картинки: «Огород», «Сад», «Лес», «Зоопарк».

Логопед обращается с вопросами к детям: «Где ты был? Что ты видел?» Я был в огороде. Видел много помидоров, огурцов, кабачков... Я был в саду. Видел много яблок, груш, слив, абрикосов... Я был в лесу. Видел много сосен, елок, дубов, кустов... Я был в зоопарке. Видел много тигров, обезьян, волков...