



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

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

Проверка на объем заимствований:

100% % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«01» 03 2025 г.

Директор института

А.Р. Сибиркина Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1

Тагиева Елена Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Резникова Е.В.

Челябинск

2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1 Понятие «нарушение письма» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Развитие письма в онтогенезе	13
1.3 Дисграфия. Классификация дисграфий и их характеристика	18
Выводы по первой главе	31
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА.....	33
2.1 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией.....	33
2.2 Особенности нарушений письма у детей с дисграфией	43
2.3 Анализ коррекционных методик, направленных на преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией	47
Выводы по второй главе	52
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	53
3.1 Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с дисграфией.....	53
3.2 Анализ результатов обследования письма у младших школьников с дисграфией.....	55
3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.....	59
Выводы по третьей главе	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ	77

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы все больше становится детей с различными трудностями обучения в начальной школе. Проблема нарушения письма – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо является средством дальнейшего получения знаний детьми.

Е.Н. Ефименковой, А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой, Е.А. Логиновой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, Е.Ф. Собонович, О.А. Токаревой, С.Б. Яковлевым и др. освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии. Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии продолжает изучаться исследователями. По последним данным Л.Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах общеобразовательной школы достигает 30%.

Нарушения письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические недостатки, трудности формирования личности ребенка, а дисграфия, как специфическое нарушение письма, влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. В связи с этим одной из важных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Ф. Собонович исследуя процесс продуцирования письменной речи с позиций нейропсихологического подхода, выявляют его многоуровневую структуру. В сложном процессе порождения письменной речи выделяется мотивационный, языковой уровень, уровень моторной реализации зрительных образов букв. Каждый из этих уровней осуществляется с участием многих мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования.

Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка.

Таким образом, формирование мыслительных операций способствует становлению как учебной деятельности в целом, так и овладению процессом письма.

И.Т. Власенко, А. Гермаковска, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усанова и др. исследовав особенности мыслительной деятельности детей с нарушениями речи, отмечают, что у детей с речевым недоразвитием часто имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. В ряде работ указывается, что и у детей с дисграфией наблюдаются нарушения мыслительных операций.

Актуальность темы данного исследования заключается в том, что именно в начальной школе особое внимание должно уделяться проблемам трудностей письменной речи и их своевременной коррекции.

Цель данного исследования – теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически показать возможность преодоления нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Объект исследования: процесс преодоления нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Предмет исследования: особенности нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы исследования.
2. Изучить особенности письма у младших школьников с дисграфией.
3. Разработать комплекс упражнений, направленный на преодоление нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, методы теоретического обобщения, опытно-экспериментальная работа, анализ продуктов деятельности детей, статистическая обработка результатов эксперимента; качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: МБОУ СОШ № 39, г. Троицка, Челябинской области.

В эксперименте принимали участие 10 учеников 3 класса.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие «нарушение письма» в психолого-педагогической литературе

Изучение нарушений письма у детей осуществляется во всем мире педагогами, психологами, нейрофизиологами и нейропсихологами уже более ста лет, но и в настоящий момент эта проблема остается одной из сложнейших и наиболее актуальных.

Как отмечает О.Б. Иншакова, до сих пор среди исследователей не существует единства не только терминологии, используемой для обозначения нарушений письма, но и четко выработанных подходов к их анализу [7].

Французские ученые, указывая на нарушения письма у школьников, пользуются словом «дизорфография». Англоязычные авторы относят к понятию «дислексия» трудности овладения знаковой деятельностью вообще и, в первую очередь, чтением и письмом. В качестве равнозначных используются также термины «дислексия развития», «специфические нарушения чтения».

В отечественной психолого-педагогической литературе под нарушениями письма у детей подразумевают дисграфию и дизорфографию. Основным критерием разграничения дисграфии и дизорфографии являются те принципы русского письма, которые при этом нарушаются. Дизорфография связана с нарушением реализации морфологического и традиционных принципов письма и проявляется в многочисленных орфографических ошибках. При дисграфии нарушается написание в соответствии с фонетическим принципом письма, появляется значительное количество, так называемых, специфических ошибок. В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» используются как тождественные.

По мнению Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева, О.Б. Иншаковой, основным критерием диагностики нарушения письма является наличие в письменных работах школьника большого числа специфических ошибок стойкого характера. Подчеркивается, что возникновение данных ошибок не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Наиболее полное и общепринятое в нашей стране определение нарушения письма у детей принадлежит Р.И. Лалаевой: «это частичное нарушение письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [14, с. 58].

Специфические нарушения письма встречаются у учащихся общеобразовательной школы значительно чаще других форм речевой патологии. По данным разных авторов, в России дисграфия выявляется у 10%-25% младших школьников.

В качестве факторов, влияющих на возникновение специфических нарушений письма у детей, обычно указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов. Причем характер вредности вряд ли сказывается на симптоматике и выраженности нарушения. Более важным является время воздействия повреждающего фактора. А.Н. Корнев считает, что в этиологии нарушения письма «более важная роль принадлежит сравнительно поздно воздействующим патогенным факторам (интра- и постнатального периода)» [12, с. 139].

Согласно Р.И. Лалаевой, определенное место в этиологии нарушения письма принадлежит наследственной предрасположенности. У 60% детей со специфическими нарушениями письма наследственность отягощена различными пограничными психическими расстройствами.

Некоторые исследователи указывают на значимость социальных причин появления нарушения письма.

Однако, ряд авторов, в частности А.Н. Корнев, считают, что возникновение специфических нарушений письма, как правило, является следствием воздействия целого комплекса этиологических факторов [12, с. 203].

Согласно существующей логопедической практике заключение о наличии у школьника нарушения письма делается на основании нескольких критериев. Первым критерием является обнаружение в письменных работах ребенка специфических ошибок. Данные ошибки связаны преимущественно с несоблюдением фонетического принципа письма: звуковой состав слова отражается не полностью или искажается.

Вторым критерием диагностики нарушения письма следует считать частотность специфических ошибок. Однако само это понятие остается нераскрытым. Поскольку практически все дети допускают ошибки этого типа, неясно, какое же вообще количество специфических ошибок свидетельствует о нарушении письма. В литературе удалось найти только два упоминания о среднем числе ошибок в диктанте ребенка с нарушением письма. Исследователи приводят схожие цифры: 6-8 ошибок в одной работе. Успевающие ученики общеобразовательной школы допускают в среднем в диктанте 1,7 специфических ошибки. Сравнение этих цифр отчасти раскрывает понятие частотности ошибок при нарушении письма. Не представляется возможным осветить вопрос о количестве дисграфических ошибок при различных видах письма (списывание и диктант). Р.Е. Левина считает, что «списывание чаще всего оказывается вполне доступным...».

Третьим важным критерием диагностики специфических нарушений письма является стойкость ошибок: они должны обнаруживаться практически во всех письменных работах в течение длительного времени.

Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, О.Л. Токаревой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и многими другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Но единого подхода к типологии ошибок не существует. Большинство авторов

объединяет ошибки по предполагаемому механизму их возникновения [30, с. 193].

Рассмотрим группы специфических ошибок, которые описывает большинство исследователей.

Прежде всего, это смешения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки. Поскольку данные ошибки носят непостоянный характер, представляется более правильным называть их именно смешениями, а не заменами. К этой группе относят такие ошибки:

– Смешения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове. Вот примеры таких смешений: собака - «сопака», три - «дри», звёзды - «свости», пароход - «бароход», долго - «долко». По данным Р.Е. Левиной, при смешении этих букв у детей наблюдается тенденция к более частому написанию глухих согласных вместо звонких.

– Смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] [ш], [з] - [ж], [с'] - [ш']: шишки - «тиски», привезли - «привежли», щенок - «сенок».

– Смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты: [ч] - [ц], [ч] - [нГ], [ч] - [т'], [ц] - [с], [ц] - [т], [ц] - [т']. Например, часто - «цасто», шуки - «чуки», чертит - «черчит», цветы - «светы», птицы - «пщицы».

– Смешения букв, обозначающих звуки [р] - [л]: рубашка - «лубашка», лодка - «родка».

– Ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков: написание после мягкого согласного гласной буквы первого ряда (а, о, у, э, ы), написание после твердого согласного гласной буквы второго ряда (я, ё, го, е, и), неправильное употребление или отсутствие мягкого знака, как показателя мягкости согласных. Например, зубы - «супи», любит - «лубит», письмо - «писмо». Интересно исследование Г.М. Сумченко, которое показало, что значительно большее количество ошибок допускается детьми

при обозначении мягкости согласных, чем при обозначении твердости. И.Н. Садовникова не считает нарушения обозначения мягкости согласных звуков стойкими ошибками и поэтому не относит их к дисграфическим [31, с. 87].

– Смещения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] - [о], [о] - [у]. Например, часто - «чосто», туча - «точа», клюква - «клёква».

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, М.С. Грушевская, А.В. Ястребова находят смешения самым распространенным видом ошибок при дисграфии. Однако специального изучения приблизительного процентного соотношения специфических ошибок различных видов не проводилось. Исключение составляют несколько работ, но при исследовании были использованы столь различные подходы к типологии ошибок, получены столь противоречивые результаты, что сравнить их невозможно [36, с. 75].

Другую группу ошибок составляют смешения букв сходных по внешнему виду и написанию (и-у, т-п, б-д, к-н, л-м, К-Н, п-р и т.д.). О.Л. Токарева и М.С. Хватцев называют эти смешения оптическими, а Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, И.В. Троицкая, Е.Ф. Соболевич – графическими. На наш взгляд, наиболее точное обозначение данных ошибок имеется у Р.И. Лалаевой – смешения графически сходных букв. Этот термин отражает одновременно и сходство конфигурации и написания букв [32, с. 64].

Рассмотрим примеры смешений графически сходных букв: золотился - «золопился», брат - «драт», мохнатые - «можнатые», муха - «миха». Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова считают, что подобные смешения встречаются довольно редко. По данным Л.Ф. Спириной, они составляют не более 9% от общего числа ошибок. Другие авторы выделяют эти смешения как особую, довольно большую, группу дисграфических ошибок.

Следующей группой специфических ошибок являются пропуски букв и слогов. К ним относят:

– Пропуски букв, обозначающих гласные звуки: огороде - «огорде», молодой - «малдой», кисель - «кисл». Как видно из примеров, при

нарушении письма наблюдаются пропуски как ударных, так и безударных гласных. По данным разных авторов пропуски гласных составляют от 3,5% до 14% от общего числа специфических ошибок.

– Пропуски букв, обозначающих согласные звуки: дыню - «дыю», страна - «стана». Е.А. Логинова приводит сведения о распространенности пропусков согласных: 11% от общего числа ошибок. Некоторые исследователи указывают на то, что школьники чаще допускают пропуски согласных при их стечениях [17, с. 102].

– Пропуски слогов: электровозы - «электрозы», колокольчики - «калкочи».

И.Н. Садовникова отмечает, что пропуску буквы могут способствовать некоторые позиционные условия: встреча двух одноименных букв на стыке слов («стал лакать», «живу/и дружно»); соседство слогов, включающих две одинаковые буквы — «настала», «сидэт» [31, с. 257].

К специфическим ошибкам относятся перестановки букв в слове. О.Б. Иншакова обращает внимание на то, что в примерах, приводимых под словом «перестановка», можно увидеть различные явления. Иногда в письме ребенка возникает обратный порядок букв: Москва - «маскав», ковром - «корвом», все - «све», клубок - «кулбок». К другому типу могут быть отнесены перестановки, при которых точный обратный порядок букв не соблюдается: поклажей - «плакажей», тропа - «прота».

Вставки букв: девочка - «девочика», дружно - «дуружно», гуляем - «гуляемем», «тасакали» - таскали.

Следующая группа ошибок – персеверации букв и слогов. Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова относят к ним ошибки типа: магазин - «магазим», за машиной - «за зашиной», спускались - «спуспуклись», горка - «гогка». Таким образом, под персеверациями чаще всего понимают такое написание, когда вместо нужной буквы или слога ребенок воспроизводит уже написанную букву или слог. По нашему

мнению, выделенные И.Н. Садовниковой ошибки - «Аавгуст», «Ггрибы», «Рребята» - также следует относить к группе персевераций букв [16].

Антиципации букв и слогов – такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом: на деревьях - «на девевьях», под крышей - «дод крышей».

Особую группу ошибок представляет собой зеркальное написание букв. Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако для обозначения звука используется несуществующий знак.

Существует несколько групп ошибок, которые невозможно трактовать как нарушение реализации фонетического принципа письма. Однако они традиционно относятся к дисграфическим ошибкам.

Например, нарушения обозначения границ предложения – отсутствие заглавной буквы в начале предложения или точки в конце предложения: «гуси вышли изадвора».

Специфическими ошибками считают также слитное написание нескольких слов в предложении или раздельное написание частей слова. Такие ошибки по аналогии с предыдущими можно обозначить как нарушения обозначения границ слов. Большинство исследователей отмечает, что наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием предлогов и приставок: наступила - «на ступила», в доме - «вдоме». Реже можно обнаружить слитное написание двух знаменательных слов или разрыв слова не на стыке морфем: светит луна - «светитлуна», брат - «брат».

Некоторые авторы относят к дисграфическим ошибкам аграмматизмы. Так, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, И.К. Колповская, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, описывают нарушения согласования, предложных конструкций, морфологической структуры слова. Примерами таких ошибок являются: «большая белая пятно», «дети бежит»; «на столом», «играю из девочкой Леной»; «козлѐнки». Хотелось бы заметить,

что ошибочное написание безударных окончаний, которое приводится в работах ряда исследователей, вряд ли стоит считать аграмматизмами. Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, Р.И. Лалаева считают аграмматизмами также нарушения синтаксического оформления предложения и текста: инверсии, трудности оперирования однородными членами предложения, нарушения последовательности предложений в тексте.

Анализ литературы показал, что чаще всего аграмматизмы изучались по самостоятельным письменным работам учащихся – изложениям и сочинениям. Исходя из этого, такие ошибки следует трактовать как нарушения письменной речи, а не письма, т.к. они связаны с порождением высказывания самим пишущим. Следует предположить, что изучение ошибок в диктантах и списывании младших школьников позволит ответить на вопрос, являются ли аграмматизмы ошибками характерными для письма или их нужно относить к расстройствам письменной речи.

Итак, нами перечислены основные группы ошибок, которые традиционно считают специфическими. Вместе с тем, имеются разные варианты трактовки тех или иных ошибок. Так, например, М.С. Грушевская написание «щветы» вместо «цветы», «трешали» вместо «трещали» называет смешениями букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным признакам звуки. Но и буквы «ц-щ-ш» схожи между собой и графически. В замене «о» на «а» Р.И. Лалаева видит смешение букв, обозначающих близкие звуки, а И.Н. Садовникова – графическую ошибку. Такие различия в трактовке ошибок объясняются тем, что каждая из них может иметь несколько вероятных механизмов возникновения.

1.2 Развитие письма в онтогенезе

Навык письма является сложным многоуровневым процессом, представляющий сложную и осознанную форму речевой деятельности [22, с. 368].

Акт письма отличается от процесса устной речи, как по возникновению и пути его развития, так и по психологическому содержанию, по входящим в него операциям [3, с. 74].

Устная речь начинается у ребенка очень рано. В 2-3 месяца появляется гуление, в 3-6 месяцев лепет. К концу первого года появляются первые слова. В этом возрасте речевая активность ребенка тесно связана с предметно-практической деятельностью и зависит от участия взрослого в общении с ребенком. Восприятие обращенной к ребенку речи развивает его слух и готовит его самостоятельные артикуляции. В онтогенезе фонетическая сторона языка формируется к 4-5 годам. Речь ребенка совершенствуется и приобретает богатство и разнообразие. Но, несмотря на это, ребенок не осознает, каким способом возникает его речь. Все это происходит неосознанно и спонтанно.

Формирование навыка письма идет совсем по-другому.

Письмо является осознанным актом, который появляется в процессе специального обучения, в отличие от устной речи, которая формируется по подражанию, «живым прилаживанием» к речи взрослых, а артикуляция долгое время является спонтанной [12, с. 94].

Школьник не применяет письмо как средство общения. Весь период обучения письму первоклассник все свое внимание тратит на овладение техникой письма. Лишь спустя 2 года специального обучения письмо начинает становиться средством общения, навык письма начинает переходить в подлинную письменную речь [5, с. 199].

В начале обучения письму, овладение каждой его операцией является самостоятельным отдельным действием. Ребенок при написании каждой буквы совершает ряд самостоятельных действий, деля букву на фрагменты. Как показал, в своих исследованиях Е.В. Гурьянов лишь сочетание этих фрагментов, приводит в итоге к написанию целой буквы.

Написание слова для ребенка становится трудной задачей, включающей в себя различные операции: услышать и выделить звук,

вспомнить нужную букву, обозначающую этот звук, правильно воспроизвести ее на письме [21, с. 481].

При совершенствовании навыка письма изменяется и его психологическая структура. Школьник, переходя на новый уровень развития письма, с легкостью пишет не только сочетания букв, но и целые слова. Действия ребенка на письме доводятся до автоматизма, он не концентрирует свое внимание на написание отдельных элементов букв, не вслушивается в каждое слово, не проговаривает вслух его звуковой состав, а уделяет внимание написанию целого слова. По мере овладения процессом письма проговаривание каждого слова вслух полностью исчезает и заменяется сначала шепотной речью, а затем – сокращенным «внутренним слышанием» записываемого слова. Осознаваемая задача перемещается на другие, более сложные целостные акты, а именно написание фразы, а в дальнейшем и ряда мыслей. Все эти простые операции преобразуются в более сложную деятельность – в письменную речь, с серией автоматизированных, почти неосознанных операций [25, с. 193].

Следовательно, процесс письма тесно связан с устной речью и возможен только при достижении ее высокого уровня развития. Он включает в свою работу различные анализаторы, а именно оптический, общедвигательный, речедвигательный и речеслуховой, между которыми устанавливается тесная взаимосвязь и взаимозависимость. Процесс письма протекает под зрительным и кинестетическим контролем, обусловленным совместной работой пространственного и двигательного анализаторов, и становится автоматизированным [33, с. 67].

Операции письма А.Р. Лурия выделял следующие операции письма:

Первая операция письма – осуществление звукового анализа слова, с помощью которого из потока речи выделяются последовательные фонемы [22, с. 214].

Важными элементами правильного написания слова является распознавание его фонетической структуры, место каждого звука и его

последовательность. Для этого очень важным процессом становится процесс проговаривания: громкое, шепотное или внутреннее.

Л.К. Назаровой был проведен эксперимент с детьми первого класса. В первом варианте школьникам предоставлялся для письма текст с возможностью шепотного проговаривания. Второй вариант включал в себя аналогичный по трудности текст, но без возможности проговаривания. В этом случае дети прикусывали кончик языка или выполняли работу с открытым ртом, совершая при этом больше ошибок, чем при написании обычного текста [18, с. 503].

Задачами первой операции письма является:

- опознание фонемы и отличие от сходных;
- определение позиций и количество звуков в слове и их последовательность.

Для овладения данной операции письма важна слухоречевая память.

Вторая операция письма – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, то есть перешифровка фонемы в графему.

Задачей этой операции является:

После опознавания фонемы, нужно вспомнить графему (букву). Для овладения этой операцией важны:

- хорошо развитые графо-моторные функции,
- зрительно-пространственные функции,
- сохранная зрительная и зрительно-пространственная память.

Для дифференциации графически похожих букв необходим определенный уровень формирования зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений.

Третья операция письма – моторная операция, с помощью которой воспроизводится зрительный образ буквы при помощи движений руки, то есть перешифровка графемы в кинему.

Во время движения руки производится кинестетический и зрительный контроль с прочтением написанного [12].

Итак, процесс письма в онтогенезе происходит за счет формирования следующих речевых и неречевых функций:

- правильного звукопроизношения
- дифференциации фонем
- языкового синтеза и анализа
- правильного становления лексико-грамматической стороны речи
- зрительного синтеза и анализа
- зрительно-пространственного восприятия.

Недоразвитие этих функций может привести к нарушению процесса письма, то есть к дисграфии.

В два года ребенку доступно копирование вертикальной линии, линии определенной конфигурации, в 2.5 года – копирование горизонтальной линии, в 3 года ребенок может скопировать круг, а в 4 года – пересекающиеся линии, соблюдая размеры и соотношение штрихов. В 5 лет – ребенку вполне по силам хорошо скопировать квадрат, а в 5.5 лет – треугольник.

Формирование навыка письма условно проходит несколько этапов.

Первый этап – аналитический, основным компонентом которого является вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания. На этом этапе достаточно выполнения действий по принципу «смотри и делай, как я». И здесь очень важна осознанность и сознательная регуляция письма. Если на этом этапе учитель или же другой взрослый неверно объяснит порядок записи графического знака, ребенок так и будет продолжать писать неверно.

Второй этап – синтетический. Это этап соединения отдельных элементов в целостное действие.

Третий этап – автоматизация. Это и есть этап образования навыка письма как действия, которое характеризуется высокой степенью усвоения и контроля. Характерной чертой автоматизации навыка является быстрота, плавность, легкость.

Очень важно знать, что быстрота не должна быть навязанной, она должна стать естественным результатом совершенствования движений, а плавность (связность) также должна возникать как естественный результат формирования навыка.

Исследования психологов и графологов показали, что в начале обучения письму (на первом этапе) дети сосредоточивают свое внимание на множестве деталей, характеризующих пространственную ориентацию движений и графическую (грамотность) правильность выполнения: откуда вести, куда идти и где завершить.

Следует знать, что только на первом этапе ребенок, с паузами выписывает элементы букв, после этот навык переходит в поэлементно-целостное письмо одного знака. И на этом этапе очень важно осознанно сформировать «образ действия» – зрительно-двигательный образ буквы.

1.3 Дисграфия. Классификация дисграфий и их характеристика

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. Классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций процесса письма, разработанная Р.И. Лалаевой [15, с. 148], является наиболее обоснованной. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии. Рассмотрим данную классификацию подробно, чтобы дать характеристику нарушениям письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

1 Артикуляторно-акустическая дисграфия.

При данном виде дисграфии ребенок пишет так, как произносит. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются даже после того, как они были устранены в устной речи. В таком случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо. Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринология и дислалия полиморфного характера.

2 Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания.

В традиционной терминологии – это акустическая дисграфия. Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Эта форма дисграфии проявляется также в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Часто встречаются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у, е – и. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далёкие по артикуляторным и акустическим признакам звуки (л – к, б – в, п – к). Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии [19, с. 106].

3 Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

– пропуски согласных при их стечении,

- пропуски гласных,
- перестановки букв,
- пропуски, добавления, перестановка слогов.

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка как во внешнем, речевом, так и во внутреннем плане, по представлению.

4 Аграмматическая дисграфия(описана в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И. К. Колповской, С. Б. Яковлевой).

Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями. Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. И является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико- грамматического недоразвития. Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

5 Оптическая дисграфия.

При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве. Её связывают с недоразвитием

зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме [12, с. 85].

В настоящее время нарушения процесса письма рассматриваются в разных аспектах: педагогическом, клиническом, нейропсихологическом, психолингвистическом, психологическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.).

Специфические нарушения письма (дисграфия) приводят к нарушениям в области орфографии (О.И. Азова, И.Р. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова) [30, с. 108], обычно вызывают стойкие недостатки, отклонения в формировании личности ребенка.

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному.

Вот некоторые из самых известных определений. Р. И. Лалаева дает следующее определение: Дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в постоянных повторяющихся ошибках, поскольку в процессе письма не формируются высшие психические функции, которые принимают участие в процессе письма [15, с. 186].

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности в овладении письменной речью), основным симптомом которого является наличие постоянных специфических ошибок. Появление таких ошибок у учащихся общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с серьезными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярным обучением [30, с. 83].

А.Н. Корнев называет дисграфию постоянной неспособностью овладеть навыками письма по правилам графики (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень

интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрительного восприятия и нарушения слуха [12, с. 229].

А. Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма из-за очаговых поражений, недостаточного развития или дисфункции коры головного мозга [35, с. 247].

На сегодняшний день не существует единого понимания того, в каком возрасте или в какой фазе школы и в какой степени проявление нарушения можно диагностировать у ребенка с дисграфией.

Поэтому разделение понятий «трудность в освоении письма» и «дисграфия» понимается как постоянное нарушение ребенком процесса реализации письма на школьной стадии, когда развивается «техника» письма считается завершенным, по нашему мнению, более корректным с точки зрения понимания сущности дисграфии. и с точки зрения организации педагогических мер по предотвращению или преодолению этого нарушения.

Выделяют **три** формы дисграфии [17, с. 148]:

1. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии.

Ребенок с неправильным произношением, руководствуясь своим неправильным произношением, отражает его на письме. Другими словами, он пишет, как произносит. Следовательно, до тех пор, пока произношение звука не будет исправлено, невозможно выполнить коррекцию письма на опираясь на произношения.

2. Акустическая форма дисграфии.

Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. В то же время в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, которые обозначают звонкие – глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т. д.), свистящие - шипящие (С-Ш; З-Ж и т. д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав.(Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.).

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: «письмо», «лубит», «больит» и т.д.

3. Дисграфия, основанная на нарушениях анализа и синтеза языка.

- Для этой формы дисграфии наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски букв и слогов;
- перестановка букв и (или) слогов;
- неполное дописывание слов;
- написание дополнительных букв в слове(это происходит, когда ребенок, проговаривая во время письма, очень долго «поет звук»);
- повторение букв и (или) слогов;
- в одном слове прописывание слогов разных слов;
- слитное написание предлогов, отдельное написание префиксов («настоле», «на ступила»);

Это наиболее распространенная форма дисграфии у детей, имеющих нарушения письма.

4. Аграмматическая дисграфия.

Она связана с недоразвитием грамматической структуры речи. Ребенок пишет грамматически, то есть противоречит правилам грамматики («красивая сумка», «веселый день»). Аграмматизмы на письме отмечены на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Аграмматическая дисграфия обычно начинается в 3 классе, когда ученик, уже имеющий навыки чтения и письма, «приближается» к изучению правил грамматики. И вдруг он оказывается не в состоянии освоить правила, чтобы изменить слова по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании конца слова, неумении согласовать слова между ними.

5. Оптическая дисграфия.

Оптическая дисграфия основывается на недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Все буквы русского алфавита состоят из набора одинаковых элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфических» элементов. Одни и те же элементы по-разному комбинируются в пространстве и образуют разные буквенные символы: «ц щ»; «б в д у» и другие.

Если ребенок не замечает тонких различий между буквами, это, безусловно, приведет к трудностям в освоении написания букв и их неправильном представлении в письме.

Наиболее распространенные орфографические ошибки:

- неполное написание буквенных элементов (из-за недоучета их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и так далее.

- добавление лишних элементов;

- пропуски элементов, особенно при объединении букв, содержащих один и тот же элемент;

- написание букв зеркально.

Симптомы дисграфии представляют собой постоянные ошибки в письменных работах школьников, которые не связаны с невежеством или неспособностью применять правила правописания.

Р. И. Лалаева, характеризуя ошибки в дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии, определяет следующие особенности [15, с. 74]. Ошибки при дисграфии постоянны и специфичны, что позволяет отличить их от ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в начале освоения письма.

Классификация дисграфии по Р. И. Лалаевой включает следующие виды:

1. Артикуляционно-акустическая дисграфия. Ребёнок пишет так, как произносит. Проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Акустическая дисграфия. Вызвана слабой дифференцированностью слухового восприятия слов. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Происходит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на отдельные слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Вытекает в искажение структуры слова и предложения.

4. Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Оптическая дисграфия. Является следствием недоразвития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Проявляется в замене и искажении букв на письме.

Дисграфические ошибки многочисленны, повторяющиеся и сохранены долгое время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недостаточным развитием оптических и пространственных функций, слабой способностью детей различать фонемы по слуху и произношению, анализировать предложения, проводить слоговой и фонематический анализ и синтез.

Нарушения письма, вызванные расстройством основных функций (анализаторных), не считаются как дисграфия.

В современной теории логопедии также не принято приписывать дисграфические ошибки вариативного характера из-за педагогической запущенности, нарушения внимания и контроля, дезорганизации письма как сложной деятельности языка.

Исследователи характеризуют различные типы дисграфических ошибок. Например, Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии [14, с. 65]:

- искаженное написание букв;

- замена рукописных букв с графическим сходством и обозначением фонетически похожих звуков;
- искажение звуковой структуры слова(перестановка, пропуски, дополнения, персеверация букв, слогов);
- искажение структуры предложения(отдельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);
- аграмматизмы на письме.

Ошибки на письме соотносятся с определенным типом дисграфии. Таким образом, артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в пропусках букв, соответствующих заменам и пропусках звуков в устной речи. В случае дисграфии, основанной на нарушении распознавания фонем, типичными являются ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков и ошибки обозначения на письме мягкости согласных.

Дисграфия на основе нарушений анализа и синтеза языка выражается в пропущенных согласных при стечении, пропущенных гласных, перестановках и добавлении букв; пропусках, перестановки и добавления слогов; непрерывное написание слов и их разрывах.

Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфологической структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний, нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных, нарушение согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (затруднения при построении сложных предложений, пропуски членов предложения). Оптическая дисграфия характеризуется ошибками в виде замены графически похожих букв, зеркальным написанием букв, пропусками элементов букв и их неправильным расположением.

И. Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, не соотнося их с каким-либо типом дисграфии, но характеризуя возможные

механизмы и условия их появления в письме детей [30, с. 207]. Поэтому ошибки на уровне букв и слогов могут быть вызваны:

- несформированностью действий звукового анализа слов(пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);

- трудности в различении фонем имеющих акустико-артикуляционное сходство (смешивание парных звонких и глухих согласных; лабиализированных гласных звуков; сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат);

- кинестетическое сходство в написании букв (замена букв имеющих тождественные графомоторные движения);

- явления прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устном и письменной речи, связанные со слабостью дифференцировочного торможением(искажение фонетического наполнения слов: персеверация - застревание на любой букве, слог или повторение в слове; антиципация - предвосхищение буквы или слога).

Ошибки на уровне слов могут быть вызваны:

- сложностями в выделении речевых единиц и их элементов из речевого потока (нарушение индивидуализации слов, проявляющихся в написанном написание частей слова: приставок или начальных букв, слогов, напоминающих предлог, союз или местоимение; в разрывах слов при стечении согласных из-за слабой артикуляторной слитности; в слитном написании служебных слов с последующим или предшествующим словом, при слитном написании самостоятельных слов);

- грубыми нарушениями звукового анализа (контаминация - соединение частей разных слов);

- трудности в анализе и синтезе частей слов (морфемный аграмматизм в форме ошибок в образовании слов: неправильное использование приставок или суффиксов; уподобление различных морфем; неправильный выбор формы глагола).

Ошибки на уровне предложения могут быть вызваны:

- недостаточностью языковых обобщений, что не позволяет ученикам « уловить» категориальные различия частей речи;

- нарушениями связи слов: согласования и управления (аграмматизм, проявляющийся в ошибках смены слов по числам, родам, падежам, временам).

И. Н. Садовникова также выявляет ошибки, которые характеризуют эволюционную или ложную дисграфию, которая является проявлением естественных трудностей детей во время начального обучения письму [30, с. 236]. Ошибки, которые появляются как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания на технических, орфографических и умственных операциях письма.

Автор ссылается на такие ошибки: нет границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смещения; зеркальная обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении иотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, в случае ложной дисграфии(незрелом письме) эти ошибки единичны и не постоянны.

Классификация дисграфии по А. Н. Корневу включает следующие виды:

1. Дисфонологические дисграфии (паралалическая и фонематическая), связанные с нарушением языковых операций. Паралалический вариант проявляется в виде смещений букв, нарушений воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов. Фонематическая дисграфия сопровождается стойкими ошибками в виде смещения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам.

2. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза. Этот вид дисграфии А. Н. Корнев относит к метаязыковым. В письме детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв

и слогов, нарушено деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения – на слова.

3. Диспраксическая дисграфия. Проявляется как неспособность овладения графическим образом букв. В письме детей присутствуют ошибки в виде замен букв, сходные по начертанию или имеющих одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв.

А. Н. Корнев выделяет несколько категорий дисграфических ошибок [12, с. 253]:

- ошибки звукобуквенной символизации (замена букв фонематически или графически близких);
- ошибки в графическом моделировании фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставка букв, ассимиляции, персеверации);
- ошибки в графической маркировке синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале предложения, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов).

Особенность этих ошибок выражается, по мнению автора, только в том, что они постоянны у ребенка с дисграфией. Ошибки, которые отражают в письме дефекты произношения, автор относит к дисграфическим условно поскольку они связаны с устными, а не письменной речи. А. Н. Корнев в собственной варианте классификации дисграфии характеризует типы ошибок, которые встречаются при том или ином виде нарушения письма.

Среди причин, вызывающих дисграфию, выделяются: обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью задержка в формировании важных для письма функциональных систем; нарушения устной речи органического генеза; трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий(латерализации); задержка в осознании ребенком схемы тела. Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также –

анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности. Спровоцировать ее появление могут аффективные расстройства.

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Кроме того, изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами [30, с. 82]. Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А. Н. Корневым. Он указывает на то, что данные нарушения обычно возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка.

В основе классификации дисграфий М.Е. Хватцева лежит психофизиологический анализ механизмов нарушения письма. В этой классификации автор выделяет пять видов дисграфии:

- дисграфия на почве расстройств устной речи;
- оптическая дисграфия;
- дисграфия на почве нарушения произносительного ритма;
- дисграфия на почве акустической агнозии;
- дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

Классификация дисграфии по О. А. Токаревой включает три вида:

1. Акустическая. Для неё характерна недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие слухового синтеза и анализа. Среди характерных проявлений — замены букв, обозначающие звуки, на схожие по звучанию, пропуски и смешения букв.

2. Оптическая. Обусловлена неустойчивостью зрительных представлений и впечатлений. Из-за нарушения зрительных представлений, целостного восприятия и зрительной памяти у детей есть серьёзные проблемы с запоминанием и узнаванием букв. На письме наблюдается

смешивание оптически сходных букв, неправильное расположение элементов букв в пространстве.

3. Моторная. Для неё характерно нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами, а также сложности движения руки во время написания.

Таким образом, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном, как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Выводы по первой главе

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

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

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. В зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью

высших психических функций, участвующих в процессе письма. Большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. У детей отмечается несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координаций и чувства ритма. У детей с дисграфией отмечается задержка речевого развития, нарушение звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Также выявляются недостатки внимания, синдром психического инфантилизма. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМА

2.1 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией

Исследования многих авторов показывают, что у младших школьников массовой школы, страдающих специфическими расстройствами письма, наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности. Отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций(внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций [3, с. 77].

По классификации МКБ – 10 (ВОЗ), в перечень состояний, обусловленных минимальной мозговой дисфункцией, включены расстройства развития школьных навыков: дисграфия, дислексия, дискалькулия – F 81.

В настоящее время дисграфия является одной из наиболее распространённых нарушений письменной речи [24, с. 5]. Она рассматривается как сложное речевое нарушение, обусловленное анатомической или функциональной незрелостью высоко организованных структур коры головного мозга [32, с. 113].

А.В. Ястребова [37, с. 58] отмечает, что анализ учебной деятельности, являющейся ведущей в школьном возрасте, свидетельствует о том, что у учащихся младших классов массовой школы, имеющих специфические расстройства письма, проявляется неумение самостоятельно организовать свою деятельность, снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на инструкции, осмысливая отдельные её звенья, замедлен темп выполнения заданий, страдает контроль за собственной деятельностью.

У школьников с дисграфией нарушения письменной речи могут сочетаться с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследования интеллектуального развития детей с нарушениями письменной речи, проведенные А.Н. Корневым [11, с. 279], показали неравномерность умственного развития этой категории детей. У большинства детей с выраженной дислексией и дисграфией общий интеллектуальный показатель по методике (Д. Векслера) значительно ниже, чем у детей без нарушений письменной речи, а в ряде случаев соответствует пограничному с умственной отсталостью. При этом выявлена существенная диспропорция интегральных показателей между вербальным и невербальным интеллектуальными показателями. Особенно большие трудности у этих детей вызывают вербальные тесты.

Таким образом, анализ литературных источников по данному вопросу свидетельствует о том, что у детей с нарушениями письменной речи в значительной мере страдают умозаключения и рассуждения, которые характеризуются стереотипией, шаблонностью, банальностью. Отмечается недостаточность мыслительных операций обобщения, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Дети с дисграфией принадлежат к той категории учащихся, которая нуждается в логопедической помощи в первую очередь. Без такой помощи они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и оказываются в числе стойко неуспевающих по родному языку и математике.

Различные отклонения в развитии речи, являются одной из основных причин неуспеваемости младших школьников. Речь, как центральная и важнейшая психическая функция, оказывает существенное влияние на развитие ребенка, от ее развития так же зависит и состояния мышления детей. Речь – это основа овладения грамотой.

В период раннего развития ребенка, воздействие каких-либо неблагоприятных факторов приводит к нарушению или замедленному

созреванию центральной нервной системы, и отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма и обеспечивающие функциональную систему процесса письма.

Воздействие неблагоприятных факторов на ребенка, приводит к нарушению или же отставанию формирования элементарных психических процессов (моторика, графомоторная координация, звуковой анализ и синтез) и высших психических функций (внимания, абстрактного мышления, поведения и т.д.) [34, с. 302]. Этим подтверждается важность выявления первых симптомов задержки речевого развития. Как правило, несформированность психических функций выявляется с началом обучения в школе, так как в дошкольном возрасте с ребенка не требуют выполнения сложных умственных действий, базой которых является взаимодействие полноценно сформированных психических функций.

Оформление устного высказывания ребенка, может не иметь выраженных дефектов, однако к сложным операциям буквенной символизации речи и произвольного анализа и синтеза языковых единиц он не готов.

Современные исследования специалистов, свидетельствуют о большинстве детей с дисграфией, отличающиеся от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптоматическим состоянием, что подтверждается клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями [1, с. 225].

Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией(эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.).

Работы И.Т. Власенко [2], Ю.Г Демьянова [6], З.И. Калмыковой [9], А.Н. Корнева [13], Л.С. Цветковой [34], А.В. Ястребова [36] показывают,

что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. Это связано с наличием у детей специфических расстройств письма. У детей отмечается неравномерное психическое развитие, недостаточное формирование внимания и памяти [6, с. 13].

Анализ учебной деятельности, как отмечает Ястребова А.В. [37], показал, что дети младшего школьного возраста, обучающиеся в общеобразовательной школе и имеющие специфические расстройства письма, не могут самостоятельно организовать свою деятельность. У них снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью.

У школьников младших классов с дисграфией нарушения письменной речи, сочетается с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследование, проведенное А.Н. Корневым [12, с. 253] показало, что у детей с выраженной дисграфией интеллектуальный показатель развития значительно ниже, чем у детей без нарушений письма.

Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дети страдающие расстройствами письма характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщений, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Детям с дисграфией логопедическая помощь необходима в первую очередь, без данной помощи они будут испытывать трудность в процессе обучения, и окажутся в числе детей неуспевающих по программе.

Далее рассмотрим особенности развития познавательной сферы детей с дисграфией.

При данном нарушении нередко наблюдается оптико-пространственные нарушения, проявляющиеся в нарушении зрительного

восприятия, неточности представлений о форме, величине, цвете, недифференцировании оптических образов букв.

Оптико-пространственное восприятие зависит от сформированности пространственных представлений.

Практика логопедической помощи учащимся с нарушениями письменной речи показывает, что у части из них возникают следующие проблемы:

- сложности в определении правых и левых частей предметов, объектов;
- трудности понимания схемы собственного тела и тела стоящего напротив человека;
- неспособность верно оценить пространственное расположение объектов;
- затруднения в понимании последовательности предметных и числовых рядов;
- трудности графического обозначения направлений (лево – право, верх – вниз, по диагонали др.)

Указанные недостатки пространственных представлений сочетаются с ошибками и неточностями восприятия времени. В процессе обучения учеников приходится уточнять сформированные у них понятия об основных единицах времени, о возрасте человека. Дополнительно требуются наблюдения за временной последовательностью каких-либо действий и событий с одновременным расширением и активизацией словарного запаса.

Таким образом, в содержание логопедической помощи учащимся с трудностями в усвоении навыков письменной речи включается большая работа по коррекции их пространственно-временных представлений.

Недостаточная сформированность функций рече-слухового анализатора при сохранном физическом слухе является причиной затруднений многих детей в различении сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком. Ученики затрудняются в анализе

услышанного и его воспроизведении (на уровне слога, слова, фразы). Искажения касаются как звукового состава, так и структуры предъявленного звукового комплекса. В тяжёлых случаях ребёнок не может после 4-5-ти кратного прослушивания повторить цепочку из 2-3-х слогов или фразу из 4-6 слов, давая при каждом воспроизведении вариант с новыми искажениями.

Исследование фонематического восприятия на уровне звуков выявило, что 50% школьников с нарушениями письма допускали ошибки в различении как сходных, так и дискретных звуков. При воспроизведении оппозиционных слогов типичными ошибками, помимо смешения фонем, были перестановки слогов, сокращение ряда, забывание ряда и т.п.

Исследователи отмечают, что у детей с имеются нарушения слухового и зрительного внимания – продуктивности, устойчивости, распределения, переключения, уровня концентрации, объема.

В процессе логопедических занятий с младшими школьниками, страдающими нарушениями письма, необходимо отметить некоторые особенности их работоспособности, а именно: истощаемость внимания, повышенная отвлекаемость и утомляемость, а также поверхностность речевого внимания.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

Младший школьник должен многое запоминать, заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить выученное и уметь воспроизвести его через длительное время как устно, так и письменно. Неумение ребенка запоминать не только сказывается на его учебной деятельности, но и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

В развитии зрительной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего письменной речью и рисунком.

У детей с дисграфией может отмечаться недостаточная сформированность зрительной памяти, которая не только отрицательно влияет на общий уровень успеваемости ребенка, но и может вызвать определенные трудности письма:

- трудности формирования зрительного образа буквы (трудность запоминания конфигурации графического элемента);
- трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента
- ошибки в пространственном расположении элементов букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо);
- ребенок не «видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы, путает буквы «в - д», пишет «лишние элементы»: «и - ш», «л - м» или, наоборот, не дописывает;
- ухудшение почерка, замены и т.п. при списывании.

У младших школьников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать ребенку в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Таким образом, развитие зрительной памяти является обязательной частью коррекционно-развивающей работы с детьми, страдающими различными нарушениями речи – как устной, так и письменной. Особое внимание развитию зрительной памяти следует уделять при работе с детьми-дисграфиками.

Нарушения письма у младших школьников сопровождаются недостаточностью и своеобразием формирования мыслительной деятельности, особенно словесно-логического мышления. Мыслительным операциям младших школьников с дисграфией свойственны как общие возрастные, так и специфические особенности.

Формирование мыслительных операций характеризуется определенными особенностями: полиморфностью, неоднородностью и вариативностью проявлений и структуры нарушения, более низким уровнем и существенной диспропорцией функционирования мыслительных операций в структуре наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Специфика развития познавательной деятельности учащихся с дисграфией затрагивает структуру мыслительной деятельности в целом, что проявляется в слабости мотивации, трудности организации смысловых и языковых программ, ограниченном объеме обработки информации, нарушении динамики мыслительных процессов, слабости переключения от одного умственного действия к другому, в недостаточной целенаправленности деятельности, несформированности процесса интериоризации умственных действий.

Эффективность преодоления дисграфии у младших школьников значительно возрастает при целенаправленном формировании у них мыслительных операций в процессе комплексного коррекционно-развивающего обучения. Для более успешной коррекции дисграфии формирование мыслительных операций необходимо осуществлять не изолированно, а в структуре познавательной и речевой деятельности.

Формирование словарного запаса у исследуемой категории детей, замедлено и неполно. Часто они смешивают по значению слова, имеющие сходный звуковой состав.

Часть из тех слов, которые дети осмысливали правильно, они произносили искажённо по причине артикулярных либо фонематических

затруднений: уронили – «уноили», гречневая – «гречнеява», три богатыря – «три ботабытя», контролёр – «крамторёр», электрические – «актетические».

У этих учащихся с трудом формируются функции словообразования и словоизменения. Они, главным образом, усваивают продуктивные формы образования и изменения слов, встречающихся в обиходной речи.

Ограниченность лексического запаса приводит к тому, что нередко, вопреки смыслу, дети заменяют нужное, но малознакомое слово другим, более привычным, хотя и не соответствующим определённому значению. На это указывают примеры образования прилагательных от данных конструкций:

- дверь из фанеры – «деревянная дверь»;
- плита из чугуна – «железная, пластмассовая».

Дети с трудом осознают обобщённые значения морфем в словах, не умея выделить в речи устойчивых элементов (повторяющийся в разных словах корень, приставку, суффикс), не узнают привычных предлогов в соседстве с некоторыми словами, считая их частью этих слов. Трудности формирования грамматического строя проявляются в устной речи детей с нарушениями письма в бедности синтаксических конструкций и так называемых аграмматизмах – ошибках согласования и управления. Затрудняет детей также анализ связей в сложных предложениях, например, установление причинно-следственных отношений.

Не всегда учебная неуспешность ограничивается только ошибками в тетради. Практика показывает, что при недостатках письма у детей школьная жизнь может также не ладиться из-за эмоциональных и поведенческих нарушений.

Психологами в процессе наблюдения за учебной деятельностью младших школьников с нарушениями письменной речи выделяются социальные типы личности: инфантильный, тревожный и комформный.

Учащиеся с инфантильным типом личности на уроках неусидчивы, у них низкая мотивация к получению знаний, они непосредственны в эмоциональных и поведенческих реакциях. При выполнении учебных заданий такие школьники безынициативны, «смолкают», переключаются на посторонние дела. Зато во внеурочное время «несозревший» ребёнок стремится получить максимальную компенсацию за интеллектуальные усилия в классе.

Ученики со школьной тревожностью осторожны в обучении, часто сомневаются в правильности своих действий.

Они не стремятся обращаться за помощью к учителю, постепенно накапливая школьные проблемы. Однако эти дети не лишены созидательного мотива в обучении, положительно относятся к попыткам учителя оказать им индивидуальную помощь. На уроках приходится спокойно воспринимать их двигательную активность, которая часто является попыткой снять психическое напряжение. Для этих учащихся важна стабильная система требований и демонстрация со стороны взрослых веры в успешность их интеллектуальных усилий.

У учеников с так называемым конформным типом личности трудно определить индивидуальный стиль взаимодействия с людьми. Они склонны подстраиваться под мнение окружающих, копировать известные им модели социального взаимодействия. На уроках отмечают их старания завоевать расположение учителя. Причём не всегда эти попытки объясняются мотивацией именно к учению. Таким детям не хватает чувства ответственности за результаты своей учебной деятельности. Не имея устойчивых ценностных ориентиров, ученики с конформным типом личности могут тратить время в ущерб своей успеваемости в школе. Понимание личностных и коммуникативных особенностей неуспевающих учеников позволяет искать оптимальные приёмы и средства для коррекции нарушений письменной речи.

2.2 Особенности нарушений письма у детей с дисграфией

Трудности обучения письму связаны, как правило, с нарушениями зрительного и фонематического восприятия. При недостатках фонематического слуха и восприятия дети могут исказить звуко-буквенную и слоговую структуру слова. На письме присутствуют нарушения аналитико-синтетические функции на уровне словосочетаний и предложений, дефекты смягчения. Обучающиеся начальной школы могут допускать все эти ошибки, если в дошкольном возрасте у них не были сформированы в полном объеме фонематические процессы.

Процесс письма часто сопровождается внутренним проговариванием, так что определенная последовательность звуков соответствует определенной последовательности букв. Искаженное проговаривание фонем отрицательно сказывается на формировании письменной речи.

Нарушение зрительного восприятия приводит к возникновению множественных дисграфических ошибок оптического характера: дети могут заменять буквы, сходные по начертанию (ш – щ, т – г). Все эти проблемы ведут либо к полной неспособности к усвоению письма или к специфическим нарушениям письма (дисграфия).

И.Н. Садовникова [31, с. 117] предложила при анализе письменных работ детей с дисграфией ориентироваться на типологию ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения.

1 Ошибки на уровне буквы и слога связаны с:

- затруднением зрительного анализа,
- затруднением звукового анализа (затруднена дифференциация фонем),
- оптическими ошибками.

2 Ошибки на уровне слова связаны с:

- с нарушением звукового анализа и синтеза,

- с нарушением слоговой структуры слова,
- бедным словарным запасом.

3 Ошибки на уровне предложения связаны с:

- с аграмматизмами;
- с бедностью синтаксических конструкций.

Ошибки на уровне буквы и слога являются самой распространённой группой ошибок. Эта группа ошибок указывает на недоразвитие фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза.

Это проявляется в виде следующих специфических ошибок: пропуска, перестановки, вставки букв или слогов. Это говорит о том, что школьник не выделяет звуковые компоненты в составе слова, например « каман» – карман, «комить» – кормить.

Лишние гласные вставляются обычно при стечении согласных: «декабарь», «ночика», «дачник», «дочика.», «птыца.», «желытых». Это объясняется призвуком, неизбежно появляющимся при тщательном проговаривании слова в ходе письма.

Перестановки букв и слогов на письме происходят из-за сложности анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура. Слов при этом может сохраняться без искажений.

Ошибки фонематического восприятия выражаются в трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Они проявляются при нечетком различении звуков, нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не установилась взаимосвязь между зрительным образом буквы и его значением. Это выражается в виде смешения букв, когда при выборе определенного звука, выбирается не подходящая буква.

Смешиваются и заменяются по акустико-артикуляционному сходству следующие группы фонем: лабиализованные гласные, свистящие и шипящие, сонорные, парные звонкие и глухие согласные, аффрикаты.

Ошибки на уровне слова выражаются в слитном написании двух разных слов и раздельном написании одного слова.

Раздельное написание одного слова встречается в следующих случаях:

1. Когда приставка похожа на предлог, союз или местоимение.
2. Когда при стечении согласных происходит разрыв слова.

Слитное написание двух и более слов происходит в том случае, когда одно из этих слов является служебной частью речи. Встречаются случаи слитного написания двух самостоятельных слов.

На уровне предложения ошибки выражаются в написании начала предложения не с заглавной буквы, а со строчной. В конце предложения не ставят точку. Это происходит из-за того, что дети с дисграфией не чувствуют границ предложений [10, с. 23].

Ошибки на уровне словосочетания и предложения выражаются в аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления по падежам, роду и числу.

Выделяются следующие группы ошибок при дисграфии:

1. Искаженное написание букв.
2. Замены рукописных букв:
 - графически сходных (например, л-м);
 - обозначающих фонетически сходные звуки (например, д-т).
3. Искажения звуко-буквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов (например, ДЕВОЧИКА – вместо ДЕВОЧКА, СТУНА – вместо СТРУНА).
4. Искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов (например, ИСТЕПЛЫХ СТРАН ЛЕТЯ ГРАЧИ – вместо ИЗ ТЕПЛЫХ СТРАН ЛЕТЯТ ГРАЧИ).
5. Аграмматизмы на письме (например, МНОГО ТЕТРАДЕВ, НЕТ КАРАНДАШОВ, НА ДЕРЕВЬЕВ).

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

Расстройства письменной речи имеют разные причины. В анамнезе ребенка с дисграфией отмечается присутствие целого ряда патологических факторов, действующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Определенную роль в этиологии дисграфии играют наследственные факторы, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к появлению нарушения письма. Причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные.

Нарушения письма могут быть вызваны органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздыванием созревания данных систем мозга, нарушением их функционирования.

Нарушения письма могут быть связаны с продолжительными соматическими болезнями детей в ранний период их формирования, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

Клиническая характеристика детей, имеющих дисграфию, чрезвычайно разнообразна. Чаще всего нарушение письма проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

Таким образом, мы проанализировали имеющиеся нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией и выяснили, что у детей данной категории имеются следующие виды ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения.

2.3 Анализ коррекционных методик, направленных на преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией

При написании работы мы провели анализ известных коррекционных методик, направленных на преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией, с целью выбрать для себя подходящую методику.

Л.Е. Ефименкова рекомендует проводить работу по коррекции дисграфии так [7, с. 261]:

1 раздел «Коррекция устной и письменной речи учащихся первых классов».

— формирование фразы и связной речи (расширение и совершенствование словарного запаса учащихся).

— предложение и работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением.

— работа над распространением предложения путем введения второстепенных членов и его грамматическим оформлением (согласование и управление различных частей речи).

— формирование связной речи (различные виды пересказа: подробный, выборочный, краткий, творческий; составление рассказов по серии картинок, по сюжетной картине, по опорным словам, по предложенному плану).

— развитие фонематического восприятия.

— развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.

— задания, направленные на развитие неречевых процессов: мышления, слухового и зрительного внимания, памяти.

2 раздел «Исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов».

В этом разделе содержатся задания по следующим темам:

1. Работа над словом.

2. Состав слова. Образование слов

3. Фонетическая и смысловая роль ударения.
4. Формообразовательная роль ударения.
5. Дифференциация гласных.
6. Дифференциация согласных.

И.Н. Садовникова рекомендует работу на преодоление нарушений письменной речи так:

1. развитие и уточнение пространственно-временных представлений (создается основа для восприятия звуко-слогового и морфемного анализа слов).

- Осознание детьми собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве.

- Тренировка в определении последовательности предметов или их изображений (способствует тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении).

- Вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков (создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков и состава слова).

- Изучение темы «Предлоги» (тех из них, которые имеют пространственное значение).

2. Коррекционная работа на фонетическом уровне.

Первое развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным).

Второе – развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики).

3. Коррекционная работа на лексическом уровне.

Основные задачи работы.

1. Количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений).

2. Качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значения слов и словосочетаний).

3. Очищение словаря от искаженных, простроченных и жаргонных слов.

4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Основные задачи работы.

1. Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся; усвоение ими сочетаемости слов, осознание построения предложений.

2. Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии, синтаксических конструкций.

Р.Л. Лалаева предлагает следующую логопедическую работу по устранению нарушений письма [16]:

1. Развитие языкового анализа и синтеза.

Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

1. Формирование фонематического восприятия (дифференциация фонем).

Работа по дифференциации фонем проводится при устранении артикуляторно-акустической дисграфии и акустической.

Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к осуществлению слуховой дифференциации звуков речи.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включают 2 этапа:

1. Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков.

Работа проводится по следующему плану:

— уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.

— выделение звука на фоне слога.

- определение наличия звука в слове.
- определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

— выделение слова с данным звуком из предложения.

2. Этап слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

Устранение артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работе по коррекции нарушений звукопроизношения.

1. Устранение аграмматической дисграфии.

2. Основные направления в работе: уточнения структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

3. Устранение оптической дисграфии.

Работа проводится в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях и текстах.

Г.Г. Мисаренко указывает, что в основе процесса письма лежат программы действий трех уровней:

1. обозначение звука буквой и ее написание;
2. кодирование звучащего слова по законам графики и орфографии;

3. запись готового предложения [23, с. 18].

Автор уделяет большое внимание случаям, когда ребенок испытывает трудности на уровне выбора буквы и ее исполнения.

Г.Г. Мисаренко так рассматривает план реализации этой программы:

1 этап – соотнесение звука и буквы.

— Воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами.

— Актуализация графемы.

2 этап – зрительно-пространственный анализ буквы.

Обучению письму букв во всех прописях строится на их анализе. Успешность анализов и последующего синтеза связана с развитием зрительного и, в большей степени, зрительно-пространственного восприятия.

3 этап - написание букв.

Г.Г. Мисаренко пишет, что для коррекции нарушений письма букв, необходимо правильно «поставить» руку ребенка(сформировать двигательный стереотип), снять излишнее мышечное напряжение и развить контроль.

В другой статье Мисаренко отмечает, что запись слова представляет собой серию последовательных возбуждений и торможений в коре головного мозга и базируется на фонематическом анализе. [23, с. 14].
Коррекционная работа должна проводиться в 2 направлениях.

1 направление – регуляция нервных процессов.

Предлагаем упражнения для коррекции сукцессивных нарушений письма.

2 направление – развитие фонематических процессов.

План коррекции восприятия.

1. Уточнение понятия «звук речи».

2. Формирование чувственной основы понятия «звук речи».

3. Определение количества звуков в группе.

4. Анализ групп или слов, состоящих из 4 звуков.

5. Анализ слов, состоящих из 5 звуков.

6. Упражнения для коррекции графической записи мягкости согласных.

Таким образом, можно сказать, что комплексность, систематичность и дифференцированный подход в коррекционной работе позволит достичь желаемой цели.

Выводы по второй главе

У детей младшего школьного возраста с дисграфией выделяются следующие виды ошибок: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения. Ошибки на уровне буквы и слога связаны с: затруднением зрительного анализа, затруднением звукового анализа, оптическими ошибками. Ошибки на уровне слова связаны с: нарушением звукового анализа и синтеза, нарушением слоговой структуры слова, бедным словарным запасом. Ошибки на уровне предложения связаны с: аграмматизмами, бедностью синтаксических конструкций. Дисграфия в зависимости от несформированности определённых операций процесса письма делится на пять видов: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

Мы осуществили анализ методик коррекционной работы по преодолению нарушения письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией М.М. Безруких, Л.Н. Ефименковой, А.Н. Корнева, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой и выяснили, что все методики сводятся к уточнению артикуляции звуков, развитию фонематических процессов, формированию грамотной письменной речи.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

3.1 Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с дисграфией

Младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностям устной речи представляют собой неоднородную группу.

Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с дисграфией включает несколько этапов. Мы выделили следующие этапы исследования:

I этап – изучение тетрадей младших школьников, с целью выявления детей с дисграфией.

II этап – подбор методик для обследования. Мы отобрали тексты, которые соответствуют требованиям программы, возрастным, речевым особенностям детей, для того чтобы изучить особенности нарушения письма у младших школьников с дисграфией.

III этап – проведение констатирующего эксперимента. В ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование письма (слуховой диктант и списывание с печатного образца).

IV этап – проведение количественного и качественного анализа результатов исследования состояния процесса письма у детей младшего школьного возраста.

1. Слуховой диктант.

Прощание с осенью.

В октябре стоит сырая погода. Весь месяц льют дожди. Осенний ветер срывает с деревьев последнюю листву. Ночью перестал дождь. Выпал первый снег. Кругом светло. Все вокруг стало нарядным. Две вороны сели на березку. Посыпался пушистый снежок. Дорога подмерзла. Хрустят

листья и трава на тропе у дома. Скоро метель и вьюга будут царствовать в лесу. Так незаметно подкрадывается зима. (61 слово)

2. Списывание с печатного образца.

Принцесса на горошине.

У ворот стояла принцесса. На кого она была похожа! Вода ручьями стекала с ее волос. До нитки промокли платье и туфельки. Старая королева проводила гостью в спальню. Она положила ее на перины из гагачьего пуха. Под перину она положила маленькую горошину. Ночью принцесса совсем не спала. Да, это была самая настоящая принцесса.

Цель контрольного эксперимента – сравнить результаты письменных работ детей до и после обучения.

Поставленная цель достигалась решением следующих задач:

1. Подобрать методический материал для обследования.
2. Провести изучение навыка письма.
3. Проанализировать полученные результаты.

Детям предлагался слуховой диктант и текст для списывания с печатного образца.

1. Слуховой диктант.

Лето в Юрьево.

Мой товарищ Витя гостил летом у брата. Село Юрьево стоит на берегу реки. Заиграет утром луч солнца, а друзья уже у реки. А вот и первая рыбка – ерш. Ловили мальчики и крупную рыбу. Попадался окунь, лещ, сом. Ребята часто ходили в лес за грибами. Однажды они зашли в лесную глушь. Тишина. Только в овраге журчал ключ. Много грибов набрали мальчики в лесной чаще. (63 слова)

2. Списывание с печатного образца.

Родина моя.

Мы остановились на ночлег, на берегу тихого озера. Бледная луна освещала лесную озерную гладь. Стояла звенящая тишь. Вот прошмыгнула маленькая мышь и пропала. Какая глушь кругом! Шло время. Заметно

похолодало. Я накинул плащ и продолжал наблюдать за происходящим вокруг. Лес жил своей ночной жизнью. Вскоре прорвался первый луч солнца. И вот уже вся окрестность залита солнцем. Стрелой промчался стриж. За кормом полетел дятел птенцов. Мы подошли поближе к озеру. По воде важно плыли чудесные белоснежные лебеди.

Таким образом, изучение особенностей письменной речи у младших школьников с дисграфией включает в себя 4 этапа.

Для своей работы мы выбрали текст для написания слухового диктанта и текст для списывания.

3.2 Анализ результатов обследования письма у младших школьников с дисграфией

Для анализа специфических ошибок, мы использовали контрольные письменные работы (один диктант и одно списывание с печатного образца). У детей из класса преобладают орфографические ошибки – 59 ошибок на 10 человек, т.е. в среднем по 6 орфографических ошибок мы наблюдаем у ребёнка. Это уже говорит о том, что у детей недостаточно развиты высшие психические функции. Но помимо орфографических есть и специфические ошибки.

Таблица 1 – Количество орфографических ошибок в диктанте

Имя ученика	Количество ошибок
Мария А.	7
Артем Д.	6
Даниил И.	7
София Н.	4
Платон К.	6
Василиса Е.	5
Мираслава Е.	5
Дмитрий В.	8
Ангелина Г.	4
Семен В.	7

Самая многочисленная группа – ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза. В этой группе выделяют подгруппы ошибок:

Таблица 2 – Ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза при написании диктанта

Тип ошибки	Описание
1) Ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения.	Встречается слитное написание слова: В октябре – «Воктябре», пропуск слов: Хрустят листья и трава на тропе у дома. «Хрустят листья и трава... у дома»; Осенний ветер срывает с деревьев последнюю листву . – «Осенний ветер срывает..... последнюю.....».
2) Ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста.	У детей отсутствует точка и заглавная буква в предложении: Диктант. Прощание с осенью. – «Диктант Прощание с осенью.»; Выпал первый снег. Кругом светло. – «Выпал первый снег кругом светло.».
3) Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов.	Это самая многочисленная подгруппа ошибок. Встречаются пропуски букв: Подмёрзла – «Помёрзла », Дождь – «Дожд», Трава – «Това», Срывает – «Срываете...», Последнюю – «Последнюю...», Дожди – «Дожи», Снежок – «Снежк»; добавление букв: Хрустят – «Хрустьят», В октябре – «Во октябре», Срывает – «Срывает», Осенний – «Оссенний», Подмёрзла – «Подмёрлзла»; перестановка букв: Листья – «Лисьтя»; пропуск слогов: Посыпался пушистый снежок – «Посыпал...пушистый снежок», Снежок – «...жок», Царствовать – «Царствать».

У детей наблюдаются ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия. Это проявляется в различных заменах глухих и звонких согласных: Подкрадывается – «Поткрадывается», Будут – «Будуд», Незаметно – «Незамедно», Будут – «Пудут», Подкрадывается – «Бодкрадывается»; замена твёрдых и мягких согласных: Выпал – «Випал»; замена лабиализованных гласных у - о: Будут – «Будот».

В диктанте наблюдаются и незначительное количество аграмматизмов: Ветер срывает – «Ветер срывают», Последнюю листву – «Последнюю листву», Всё вокруг стало нарядным – «Всё вокруг стало нарядном», В октябре – «В октябрю».

Самая маленькая группа ошибок, связанная с заменой графически сходных букв, а именно кинетические ошибки: Хрустят – «Христят», Прощание – «Прошание», Принцесса – «Принцесса».

Учащиеся допустили ошибки при списывании с печатного образца: встречаются как орфографические, так и специфические. Но на этот раз

специфические ошибки составляют большую группу, чем орфографические. Орфографических ошибок 8 на 10 человек, т.е. в среднем по 1 орфографической ошибке можно увидеть в работе у ребёнка.

Таблица 3 – Количество орфографических ошибок в списывании

Имя ученика	Количество ошибок
Мария А.	1
Артем Д.	1
Даниил И.	2
София Н.	0
Платон К.	1
Василиса Е.	0
Мираслава Е.	0
Дмитрий В.	2
Ангелина Г.	0
Семен В.	1

Что касается специфических, то преобладают ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза. Эта группа ошибок, подразделяется на подгруппы:

Таблица 4 – Ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза при написании диктанта

Тип ошибки	Описание
1) Ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения.	Пропуск слов: До нитки промокли платье и туфельки – «До нитки... платье и туфельки»
2) Ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста.	У детей отсутствует точка в предложении: Да, это была самая настоящая принцесса. – «Да, это была самая настоящая принцесса», Ночью принцесса совсем не спала. Да, это была самая настоящая принцесса. – «Ночью принцесса совсем не спала Да, это была самая настоящая принцесса», Принцесса на горошине. – «Принцесса на горошине»;
3) Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов.	Пропуск букв: Принцесса – «Принцеса», В спальню – «В спалью», Принцесса – «Пинцесса», Стекала – «Стекла», У ворот – «У врот», Вода ручьями стекала.. – «Вода ручьям... стекала...», На кого она была – «Н.. кого она была...», Ночью – «Нчью», Была самая настоящая – «Была сама... настоящая...», Горошине – «Горошне»; добавление букв: Гостью – «Госьтью», Вода стекала с её волос – «Вода стекала с её волосы», Промокли – «Промолкли»; добавление слога: Старая королева – «Старарая королева...».

При списывании наблюдаются аграмматизмы: Настоящая принцесса – «Настояция принцесса», Промокли платье и туфельки – «Промокли

платья и туфельки..», Да, это была самая настоящая принцесса – «Да, это было самая настоящая принцесса», Старая королева – «Старые королева». У учащихся встречаются ошибки, связанные с заменой графически сходных букв, кинетические ошибки: Принцесса – «Принцесса», Маленькую – «Лаленькую».

Таким образом, проанализировав работы учащихся, мы пришли к выводу, что у детей встречаются как орфографические, так и специфические ошибки. Среди специфических ошибок наблюдаются ошибки, всех групп, а именно ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, ошибки связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, куда входят:

- 1) Ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения;
- 2) Ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста;
- 3) Ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов, ошибки, связанные с заменой графически сходных букв и аграмматизмы.

Самую многочисленную группу, составляют ошибки связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, а именно ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза. Помимо этого у детей наблюдается недоразвитие высших психических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия. Такой вывод мы сделали из-за преобладания ошибок в работе, по сравнению с детьми не имеющими нарушения письма, так, например, в среднем в одной работе встречается 6 ошибок орфографических и 4 специфических.

Поэтому с детьми должна быть проведена коррекционно-логопедическая работа по устранению специфических ошибок всех групп, но особый упор будет, прежде всего, на развитие фонематического анализа и синтеза, а также на развитие высших

психических функций. Всё это в свою очередь способствует преодолению дисграфии.

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

Занятия по устранению недостатков письма и чтения проводятся на протяжении всего учебного года. Необходимым условием их эффективности является развитие письменной и устной речи.

В связи с этим перед логопедом должны стоять конкретные задачи:

1. Развитие фонематического слуха.
2. Преодоление нарушений звукопроизношения.
3. Формирование звуко-буквенного анализа.
4. Преодоление лексико-грамматического недоразвития.
5. Научить детей самостоятельно составлять рассказы.
6. Научить детей анализировать готовые тексты.

Процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста будет более эффективен, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Формирование зрительного гнозиса (восприятия и узнавания).

Примерные виды задания:

- Назвать недорисованные контурные изображения предметов.
- Назвать перечеркнутые контурные изображения.
- Подбор картинок по определенному цветовому фону.
- Срисовывание изображений из треугольников и линий
- Пример:



— Найти заданную фигуру из двух предъявляемых в зеркальном отображении и т.д.

Развитие зрительной памяти.

1 Игра «Чего не стало?»

2 Игра «Что изменилось?» и т.д.

Формирование пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа-синтеза.

1 Ориентировка в схеме тела, дифференцирование правых и левых его частей.

2 Дифференциация правых и левых частей букв, элементов других графических изображений.

3 Далее проводится работа по развитию зрительного анализа графических изображений и букв, составляющих их элементов; определение сходства и различия между сходными графическими изображениями и буквами и т. д.

Обучение навыкам пространственного ориентирования необходимо начинать с развития у детей зрительного восприятия от простого к сложному. Затем следует учить их ориентироваться в схеме собственного тела, определять положение предметов. При этом обязательным условием является выработка опорных образов, т.е. начальных точек отчета в системе координат пространства и только после этого вырабатывать противоположные понятия.

Работу по закреплению зрительно-пространственного образа букв следует начинать с упражнений по уточнению восприятия буквы зеркального написания.

Затем ведется работа по устранению замен по оптическому и в последнюю очередь по кинетическому сходству. Работа по автоматизации процесса определения последовательности единиц в ряду, выявления места конкретной единицы в данном ряду ведется параллельно с выработкой

направлений пространства и закреплением зрительно-пространственного образа буквы.

Сначала в работе используется невербальный материал, а затем включаются единицы письменной речи.

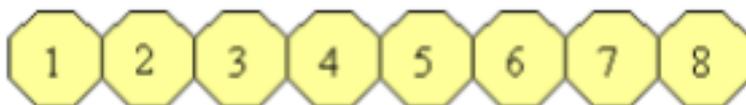
Работу по автоматизации моторных операций письма следует начинать с выработки движений в вертикальном положении, а затем в горизонтальном. Необходимо вести комплектное развитие и совершенствование умений и навыков пространственного различения.

Несформированность анализа предложений на слова обнаруживается в слитном написании слов (как правило предлогов), раздельном написании слов (особенно приставок и корня).

Умение определять количество и последовательность слов в предложении можно сформировать, выполняя следующие задания:

1. Составление предложений по опорным картинкам с определённым количеством слов.
2. Придумывание предложений по сюжетной картинке и определение в них количества слов

Работа с числовым рядом.



3. Так же детей учат составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложения по схеме. Например:

Птицы улетают на юг.



4. Упражнения в составлении распространённых предложений (по вопросам: Где? Как? Когда? и др. (на сюжетных картинках)).

5. Так же нужно показывать необходимость согласования слов в предложении, упражнять в грамматически правильном построении предложений. Работа с деформированными предложениями.

Например: с опорой на наглядность: «гуляет, дворе, с, Петя, во, собакой» – Петя гуляет с собакой во дворе.

Без опоры на наглядность: «дымок, идёт, трубы, из» – Из трубы идёт дымок. «орехи, в, белка, прячет, дупло» – Белка прячет орехи в дупло. «поливает, лейки, Коля, из, цветы» – Коля поливает цветы из лейки.

6. Определение места слова в предложении (какое по счёту указанное слово). Работа с числовым рядом.

7. Определение различий словосочетания и предложения. Предложение – это законченная смысловая единица.

Например: распредели на два столбика словосочетания и предложения.

Пожелтела трава, идут дожди, кудрявая травка, наступила осень, головки цветов, ранней осенью.

8. Определение границ предложения. Выделение предложений из текста (сначала с опорой на сюжетную картинку или на серию картинок, а затем без опоры. Работа с деформированным текстом).

Например (с опорой): «В конце лета ещё тепло на лугу пасутся лошади люди скосили траву её собрали в большие стога до осени будет сохнуть сено».

Без опоры на сюжетную картинку: «Стало тепло на лугу появилась зелёная травка на поляне распустились цветы Маруся ловит бабочек Дима и Толя играют в мяч».

9. Составление предложений, используя словосочетания.

Например: высокие ели, широкие улицы, полная корзина, белый пароход и.т.д.

10. Упражнения в чтении текста с интонационными обозначением границ предложения (понижение голоса, паузы).

11. Списывание текста с подчёркиванием заглавных букв и точек.

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приёмов (отхлопать, отстучать слово по слогам, назвать их количество), затем она проводится в плане громкой речи (выделение гласных звуков громким голосом, такая работа позволяет устранить пропуски гласных букв на письме или их добавление, также делается акцент на основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько в нём гласных звуков и, наконец, на основе слухо-произносительных представлений, во внутреннем плане (для этого дети должны уметь дифференцировать гласные и согласные звуки).

Задания:

Работа по выделению гласного звука из потока звуков, из слогов, из слов. Для этого используются символы гласных и согласных звуков (красные и синие кружки).

Например:

Поднять красный кружок, если звук гласный, или синий – если согласный.

А, Л, О, З, А, У, М, Ш, Ы, ...

Повторить за логопедом только гласный звук, услышанный в слоге, слове.

ОХ – О, УС – У, ДА – А, ДЫМ – Ы, СТУЛ – У, ВОЛК – О и т.д.

Определить гласный звук в слове (используется схема слова (прямоугольная полоска) и красный кружок), в зависимости от места звука в слове ребёнок передвигает кружок по полоске: в начало, середину или конец. Назвать гласные звуки в двух- и трёхсложных словах. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (лужа – у,а; пила – и,а; канава – а,а,а...).

Записать только гласные буквы продиктованных слов.

Записать только согласные буквы продиктованных слов.

Разложить картинки или записать слова под определённой схемой (используется одна заданная гласная буква).

Например:

а _____	___ а ___	_____ а
апельсин	павлин	палочка
аист	удар	шляпа
арбуз	храп	крыша

Разложить картинки или записать слова с определённым сочетанием гласных букв.

Например:

а _____ ы	у _____ а	и _____ ы
автобусы	удочка	игры
арены	улитка	избы
акулы	уборка	искры
___ а ___ а	___ о ___ а	___ у ___ а
мама	норка	лужа
папа	горка	ручка
рама	сова	сумка

Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагаются следующие

задания:

Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов («отхлопать» слово).

Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру (работа с числовым рядом).

Разложить картинки в «домики» или «вагончики» в зависимости от количества слогов в их названии. Например, детям даются следующие картинки: лес, слива, собака, муха, дом, паста, помидор... и три картинки, на каждой из которых изображён домик: первый – с одним окошком (для слов,

состоящих из одного слога), второй – с двумя окошками (для двухсложных слов), третий – с тремя окошками (для трёхсложных слов).

Выделить первый слог в названии картинок, записать его. Объединить слоги в слова и в предложение.

Например: «улей», «домик», «машина», «луна», «жаба». После выделения первых слогов получается предложение: «У дома лужа».

Определить пропущенный слог в слове с помощью картинок.

Например: «Бел __, пу __ вицы, __ га, Бура __ но, те __ фон, __ ро, ве __ ка».
Составить слово из слогов, данных в беспорядке (деформированные слова) «ба,со,ка», «нок, цып, лё», «точ, ка, лас».

Выделить из предложения слова, состоящие из определённого количества слогов.

Например (3 слога): «Кругом летают бабочки и пчёлы» – «ба-боч-ки, ле-та-ют».

Задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Придумать слова с 3, 4, 5 звуками (количество звуков и букв в словах должны совпадать).

Отобрать картинки, в названии которых (например) 5 звуков: утки петух, филин, книги. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в слове. (Работа с числовым рядом).

Разложить картинки в порядке возрастания количества звуков в словах (от 3 до 6 звуков).

Например: Дом, рак, лев, мост, роза, ноты, клоун, кошка, гнездо, радуга, пугало, корова. Вставить пропущенные буквы в слова: ви_ка, ди_ан, ут_а, лу_а, б_нокль... (без опоры на наглядный материал).

Подобрать слова, в которых заданный звук стоит на первом, втором, третьем месте:

Например: «Ш» – «шуба, уши, кошка, марш, камыш...»

Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки.

Например: сом, рак, шуба, стол, парта...

Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось новое слово: Па (пар, парк, парта, паром, парады...)

Подобрать слова на каждый звук заданного слова.

Например: улица – ухо, лодка, игла, цирк, ананас.

Составить слово из первых звуков (букв) заданных слов.

Например: сон, обруч, ветка, афиша – сова.

Преобразовать слова:

1 Добавляя звук: рот – крот, мех – смех, осы – косы, луг – плуг...

2 Изменяя один звук слова: сом – сок – сук – суп – сух – сох – сор – сыр – сын – сон.

3 Переставляя звуки: пила – липа, палка – лапка, кукла – кулак, банка – кабан...

Найти общий звук в словах: луна, пол, игла, стол, галстук... «Л».

Придумать слова, которые подходят к данной графической схеме.

Например: __о__а (роза, сова, сода, коса, ноша, коза...).

Т_____, ___т_____, _____т.

Выводы по третьей главе

Для анализа специфических ошибок, мы использовали контрольные письменные работы (один диктант и одно списывание с печатного образца). У детей из класса преобладают орфографические ошибки – 59 ошибок на 10 человек, т.е. в среднем по 6 орфографических ошибок мы наблюдаем у ребёнка. Это уже говорит о том, что у детей недостаточно развиты высшие психические функции. Но помимо орфографических есть и специфические ошибки. Самая многочисленная группа – ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза.

В картине нарушения письменной речи выяснили, что нейропсихология является важным звеном, которое позволило рассмотреть психику человека в соответствии с ее мозговой организацией – целиком,

включая те сложные формы поведения, которые до этого оставались в таком виде нераскрытыми. Нарушение письменной речи связано с незрелостью некоторых отделов мозга, отвечающих за двигательные функции рук, речевое внимание, зрительно-пространственную ориентацию.

После проведения констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей встречаются как орфографические, так и специфические ошибки. Среди специфических ошибок наблюдаются ошибки, всех групп. Помимо этого у детей наблюдается недоразвитие высших психических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия. Такой вывод мы сделали из-за преобладания ошибок в работе, по сравнению с детьми не имеющими нарушения письма, так, например, в среднем в одной работе встречается 6 ошибок орфографических и 4 специфических.

Поэтому с детьми требуется провести коррекционно-логопедическую работу по устранению специфических ошибок всех групп, и развитию высших психических функций. Для этого используются специальные упражнения, основанные на психологических приёмах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность темы данного исследования заключается в том, что именно в начальной школе особое внимание должно уделяться проблемам трудностей письменной речи и их своевременной коррекции.

Чтобы лучше разобраться в механизмах нарушения письменной речи, мы изучили литературу по данной теме. Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.).

Специфические расстройства письма(дисграфии) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка. Расстройства письменной речи имеют различную этиологию. В анамнезе детей с дисграфией отмечается наличие ряда патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Определенное место в этиологии дисграфии отводится наследственным факторам, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к возникновению нарушения письма. Причины дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные.

Расстройства письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования. Нарушения письма могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами(неправильная речь

окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка). Клиническая характеристика детей, страдающих дисграфией, чрезвычайно разнообразна. Чаще всего дисграфия проявляется в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

В картине нарушения письменной речи выяснили, что нейропсихология является важным звеном, которое позволило рассмотреть психику человека в соответствии с ее мозговой организацией – целиком, включая те сложные формы поведения, которые до этого оставались в таком виде нераскрытыми. Нарушение письменной речи связано с незрелостью некоторых отделов мозга, отвечающих за двигательные функции рук, речевое внимание, зрительно-пространственную ориентацию.

После проведения констатирующего эксперимента мы выяснили, что у детей встречаются как орфографические, так и специфические ошибки. Среди специфических ошибок наблюдаются ошибки, всех групп. Помимо этого у детей наблюдается недоразвитие высших психических функций: внимания, памяти, мышления, восприятия. Такой вывод мы сделали из-за преобладания ошибок в работе, по сравнению с детьми не имеющими нарушения письма, так, например, в среднем в одной работе встречается 6 ошибок орфографических и 4 специфических.

Поэтому с детьми требуется провести коррекционно-логопедическую работу по устранению специфических ошибок всех групп, и развитию высших психических функций. Для этого используются специальные упражнения, основанные на психологических приёмах.

Подводя итоги проведённого исследования, можно сделать следующие выводы, что в результате коррекционно-логопедической работы по преодолению трудностей письменной речи у учащихся:

1. Активизировались высшие психические функции, в том числе речевая память, внимание к языковым явлениям, словесно-логическое мышление.

2. Улучшались навыки письма под диктовку, самостоятельного письма и произошло повышение возможностей самоконтроля.

3. Стабилизировался психологический статус в классе (дети перестали бояться отвечать у доски, высказывать своё мнение, стали проявлять активность на уроках).

4. В письменных работах мы констатировали отсутствие или снижение количества специфических ошибок.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента говорят об эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы и подтверждают гипотезу исследования о том, что применение и использование специальных упражнений, направленных на коррекцию психических процессов, позволяет более эффективно проводить коррекционно-логопедическую работу при устранении дисграфии у учащихся начальных классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова // - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2020. – 319 с.
2. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция / Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / отв. ред. М. Г. Храковская. – СПб.: Акционер и К, 2024. – С. 225-245.
3. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2020. – 287 с.
4. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский // - М., 2022. – 312 с.
5. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ, 2023. – 220 с.
6. Власенко, И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко.– М. : Педагогика, 2020. – 184 с.
7. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического факультета педагогических институтов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова. – М., 2020.- 53с.
8. Выготский, Л.С. Предистория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л. С. Выготский. – М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 2020. – С. 73-95
9. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций/ Л.С. Выготский. - М.: Издательство Акад. пед. наук. - 2020. - 500 с.
10. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму/Е.В. Гурьянов. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 2021. - 264 с.
11. Демьянов, Ю. Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков: автореферат

дис. на соискание ученой степени кандидата медицинских наук : 767 / Ю. Г. Демьянов / Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В. М. Бехтерева. – Ленинград, 2021. – 20 с.

12. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: ВЛАДОС, 2023. – 335с.

13. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко // - М., 2021. – 334 с.

14. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст]. / Л. Н. Ефименкова – М. : Просвещение, 2022. –206с.

15. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова // . - М., 2024. – 146 с.

16. Калмыкова, З.И. Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития / под редакцией Калмыковой З.И., Кулагиной И.Ю., - М. : Педагогика, 2020, – 180 с.

17. Ковалева, А. А. Использование игр с буквами в логопедической коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в условиях общеобразовательных организаций: методические рекомендации / А. А. Ковалева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020 – 26 с.

18. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина // - М., 2023. – 290 с.

19. Колповская, И. К., Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / И. К. Колповская, Н.А. Никашина, Л. Ф. Спирина. –М.: Просвещение, 2020.–с. 305.

20. Копылова, С. В. Коррекционная работа с детьми с дизартрическими расстройствами речи / С. В. Копылова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020 – № 3 – с. 164.

21. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: ИД «МиМ», 2022. - 286 с.

22. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – М. : СПб : Гиппократ, 2020. –224 с
23. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб.:Речь,2023. - 330с.
24. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. - М.: Просвещение, 2023. - 136 с.
25. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников. - С. -Петербург: Союз, 2021. - 224 с.
26. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2024.
27. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // - М.: Изд-во МСГИ, 2020. – 296 с.
28. Ланина, Е. М. Логопедическая диагностика и коррекция дизартрии у детей: учебное пособие / Е. М. Ланина, М. Л. Симкин / Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2020. – 164 с.
29. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. - М.:Владос, 2021. - 311 с.
30. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. - СПб.: Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2024. - 208 с.
31. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / ред. Л.С. Волкова. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2021. - 703 с.
32. Лопатина, Л. В. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: Сб. методических рекомендаций / Л. В. Лопатина. – СПб. Москва : САГА : ФОРУМ, 2020. – 272 с.

33. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург, 2024 – 192 с.
34. Лурия А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2020. 64 с.
35. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека/ А.Р. Лурия. - СПб.: Издательство «Питер», 2022. - 624 с
36. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – Москва, 2020. – 84с.
37. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма./ А.Р. Лурия /- М., 2020. - 496 с.
38. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления // Логопед. – 2024. - №4. – с. 25.
39. Мисаренко, Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2024. – № 1. – С. 10.
40. Мнухин, С.С. О врождённой алексии и аграфии/ С.С. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. - 2024. - Т.3, Вып. 2/3. - С. 203.
41. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р.Е. – М.: Просвещение, 2022. – С. 66.
42. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – СПб.: СОЮЗ, 2021 – 286 с.
43. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей.- СПб.: Литера, 2021. – 165с.

44. Поваляева, М.А. Волшебный мир звуков и слов: пособие для логопедов: / М. А. Поваляева. – Ростов на Дону: Феникс, 2020. – 47 с.
45. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. /Е.Н. Российская - М.: Айрис-пресс, 2022. - 240 с.
46. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография / М. Н. Русецкая. - СПб : КАРО, 2020. - 191 с
47. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. - М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2020. - 274 с.
48. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – Москва: Парадигма, 2022 – 279 с.
49. Стародубцева И.В., Завьялова Т.П. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников. – М., 2020. – 72 с.
50. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте. Издательство «Чувашия», 2020.
51. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов/Пособие для логопедов и психологов. – М.: «АРКТИ», 2020. – 133 с.
52. Хватцев, М. Е, Аграфия и дисграфия / М. Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. - М., 2021. – С.120.
53. Хватцев, М.Е. Алексия и дислексия/ М.Е. Хватцев // Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2020. - Т. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. - С. 111.

54. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление : учеб. пособие / Л. С. Цветкова; Моск. психол.-социал. ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж: МОДЭК, 2021. – 360 с.

55. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под ред. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2021. – 240 с.

56. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. – М.: Просвещение, 2021. – 348 с.

57. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб.пособие для студентов вузов / Д.Б. Эльконин. –Москва: Академия, 2021. – 384с.

58. Яковлев С.Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов на уровне связных текстов в письме детей с тяжелыми нарушениями речи. // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. - СПб., 2024. - 431 с.

59. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ / А. В. Ястребова – М. : АРКТИ, 2020. – 214с.

60. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 2020. – 120 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Исходя из направлений коррекционной работы, нами был отобран комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с аграмматической дисграфией.

I. Упражнений, направленные на коррекцию навыков словоизменения.

1. Упражнение «Один-много».

Цель: научить ребенка правильно употреблять в речи имена существительные в форме единственного и множественного числа.

Описание: ребенку предлагается 10-15 картинок с изображениями различных предметов в единственном и множественном числе. Картинки подобраны по группам: с окончанием -и, -ы во множественном числе.

Инструкция: «Посмотри на картинки и повтори: утка – утки, мишка – мишки».

2. Упражнение «Чего не стало».

Цель: научить ребенка правильно употреблять форму множественного числа существительных в родительном падеже (ленточек, матрешек, книг, груш, слив).

Описание: на столе раскладываются игрушки, фрукты, овощи и другие предметы. Ребенок закрывает глаза, а взрослый убирает какой-либо предмет.

Инструкция: «Запомни предметы и закрой глаза. А теперь открой и скажи, чего не стало?» (Ребенок должен дать полный ответ).

3. Упражнение «Животные и их детеныши».

Цель: формирование умения правильно согласовывать слова в предложении в родительном падеже, развитие словаря, закрепление обобщающих понятий «Дикие животные» и «Домашние животные».

Описание: на столе раскладываются картинки с животными, ребенку предлагается назвать животных и их детёнышей.

Пример:

- Корова ищет кого (телят);
- Кошка ищет кого (котят);
- Лошадь ищет кого (жеребят);
- Зайчиха ищет кого (зайчат);
- Свинья ищет кого (поросят);
- Собака ищет кого (щенят);
- Коза ищет кого (козлят);
- Овца ищет кого (ягнят);
- Лисица ищет кого (лисят);
- Ежиха ищет кого (ежат);
- Медведица ищет кого (медвежат).

4. Упражнение «Подбери словечко».

Цель: развитие умения согласовывать прилагательное с существительным, расширение словарного запаса.

Описание: логопед кидает ребёнку мяч «Про что можно сказать:

- «свежий» (воздух, хлеб);
- «старый» (дом, пень, человек);
- «свежая» (булочка, новость, газета);
- «старая» (мебель, сказка, книга);
- «свежее» (молоко, мясо, варенье);
- «старое» (кресло, сиденье, окно).

5. Упражнение «Жадина».

Описание игры: на столе разложены сюжетные картинки или игрушки.

Инструкция: «Представь, что это твои игрушки и ответь на мои вопросы. Чья машина? Чей дом? И т.д.»

6. Упражнение «Поймай и назови».

Ход: Логопед бросает мяч и называет слова, которые обозначают один предмет; ученик, бросая мяч, будет называть слово, которые обозначают много предметов.

Логопед бросает мяч ребенку, называя слово «кошка»; ученик возвращает мяч, называя слово «кошки». Цель логопеда, учить ребенка сочетать движение со словом. Логопед называет от двух до десяти слов.

7. Упражнение «чего нет?».

У логопеда на столе разные игрушки. Логопед предлагает детям 3-4 картинки. Надо рассмотреть и запомнить их.

Дети закрывают глаза, логопед убирает сначала одну, затем две, три игрушки. Нет чего?

8. Упражнение «Кто, чем рисует (работает)?».

Цель: научить ребенка правильно употреблять в речи существительные в творительном падеже.

Описание игры: на столе разложены сюжетные картинки.

Инструкция: «Скажи, чем рисует девочка? Чем работает мальчик?» (пилой, молотком, кисточкой).

9. «Назови лишнее слово».

Описание игры: логопед называет слова и предлагает ребенку назвать «лишнее» слово и объяснить, почему это слово «лишнее».

Словарный материал:

- боль, большой, больница;
- водить, вода, водный;
- лес, лесник, лестница;
- море, морщины, морской;
- беседа, беседка, соседка.

II. Упражнения, направленные на коррекцию навыков словообразования.

1. Упражнение «Зверюшки».

Цель игры: образовать новые слова с помощью суффиксов.

Ход игры: зайчик – зайчонок – зайка – заюшка – заюшкина – зайчий; волк – волчонок – волчица – волчишка – волчий; дом – домик – домишко – домище.

2. Упражнение «Фантастический зверь».

Цель: упражнять в образовании притяжательных прилагательных; в составлении простых распространенных предложений.

Материал: картинки с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана).

Ход: ребёнок рассматривает картинку и описывает «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному.

Например: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».

3. Упражнение «Назови какой дом?».

Цель: учить образовывать прилагательное от имени существительного.

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку, задавая вопросы.

Дом из кирпича (какой дом?) – кирпичный дом.

Словарный материал: из бетона, из пластмассы, из бумаги, из камня, из металла, из льда, из глины, из стекла, из дерева.

4. Упражнение «Скажи одним словом».

Логопед предлагает ребенку образовать одно сложное слово из двух простых.

Словарный материал: длинное ухо – длинноухий, короткий хвост – короткохвостый, длинные рога – длиннорогий, рыжий хвост – рыжехвостая, любит труд – трудолюбивый, ходит быстро – быстроходный.

И так далее.

5. Упражнение «Образуй».

Ход игры: день с солнцем – солнечный день, день с дождем – дождливый день, день с ветром – ветренный день, лист березы – березовый лист.

Логопед предлагает ребенку образовать прилагательное из словосочетания.

6. Упражнение «Угадай, чьи это вещи».

Перед учениками лежат картинки, на которых изображены: девочка в платке, бабушка в халате, женщина в шубе, девушка в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (которые принадлежат людям на картинке). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок девочки и т.д.).

7. Упражнение «Большой маленький».

Цель: выявить умения детей образовывать с помощью суффиксов существительных уменьшительно-ласкательного значения.

Оборудование: картинки с изображением больших и маленьких предметов.

Ход: красные кружки – большой и маленький. Логопед предлагает назвать, что на карточке: маленький круг, большой круг.

Инструкция: «Помоги мне, пожалуйста, надо разобрать картинки».

Маленькие предметы на картинках положить под кружочком, большие предметы – под кругом.

Под маленьким кружком рисунки: елочка, шарик, мячик.

Под большим кругом рисунки: елка, шар, мяч.

8. Упражнение «У кого какая мама».

Цель: Учить детей образовывать существительные при помощи суффиксов (-иц, -их, -ок).

Оборудование: картинки с изображением животных.

Словарный материал: львица, зайчиха, теленок (корова), тигрица, олениха, ягнёнок (овца), лисица, ежиха, жеребенок (лошадь), волчица, поросенок (свинья), медведица, цыпленок (курица), верблюдица.

Логопед предлагает ребенку подобрать название детенышей к названиям мам животных.

9. Упражнение «Музыканты».

Цель: учить образованию новых форм существительных суффиксальным способом, обозначающих людей играющих на разных музыкальных инструментах, изменять их по родам.

Оборудование: силуэтные изображения мужчины и женщины, парные контурные картинки музыкальных инструментов красного и синего цвета.

Инструкция: подберите пару музыкальных инструментов. Картинку синего цвета положите к изображению мужчины, красного к изображению женщины.

Словарный материал:

- Скрипка – скрипач – скрипачка;
- Барабан – барабанщик – барабанщица;
- Теннисная ракетка – теннисист – теннисистка;
- Футбольный мяч – футболист – футболистка.

10. Логосказка «Белая сказка».

Цель: закреплять умение образовывать существительные при помощи с уменьшительно-ласкательных и увеличительных суффиксов.

Оборудование: белая скатерть, фигурки зайцев и медведя (или маски).

Текст:

Однажды зимой на белую снежную поляну прискакал белый заяц и стал хвастаться перед другими белыми зайцами.

Я не заяц, а зайчище. У меня не глаза, а глазищи, не зубы, а зубищи не усы, а усищи, не хвост, а хвостище, не лапы, а лапищи.

Тут на белую снежную поляну вышел медведь, он услышал, как хвастается заяц, и очень удивился.

Какой же ты зайчик хвастунишка. Ты же маленький. У тебя не глазищи, а глазки, не зубищи, а зубки, не усищи, а усики, не хвостище, а хвостик, не лапищи, а лапки.

Стало белому зайцу стыдно, и он решил, что никогда больше не будет хвастаться.

III. Упражнения, направленные на коррекцию письменной речи.

1. Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно.

Белки.

Душистойсмолойпахнетбор.

Устаройсосныпрыгаютбелки.

Снялизверькипушистыесерыешубки.

Рыжимисталиунихспинки,пышныехвосты.

Всюдолгуюзимубелкижиливлесу.

Ответраистужипряталисьвтепломгнезде.

Онирадысветлойвесне.

2. Составь предложения из слов, озаглавь текст и запиши текст.

Осторожный, и, лиса, зверь, хитрый.

На, длинная, шерсть, и, пушистая, ней.

Красивая, у, мордочка, лисы.

Хорош, хвост, особенно.

Рыжими, на, переливается, солнце, он, искрами.

3. Выпиши подлежащие и сказуемые. Поставь к ним вопросы.

Укажи, какой частью речи они выражены.

Метель надвинулась сразу. Небо затянулось серыми облаками. Густо пошёл снег. Вечером завыл в трубе ветер. Всю ночь бушевала непогода.

4. Переставь предложения и прочитай текст. Запиши его в тетради. Определи в нем подлежащее и сказуемое. Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое – двумя.

У него голубая крыша и длинная ножка.

А живёт в домике весёлая птица скворец.

Стоит у нас в саду домик.

Скворец всё время поёт, а осенью улетает.

Кто же там живёт?

5. Прочитай предложения. Определи в них подлежащее и сказуемое.

Используя данные предложения, составь и запиши рассказ о весне.

Пользуйся словами для справок.

Слова для справок: ранняя, ярко, весеннее, быстрые, зелёные, первые, скоро, на деревьях.

Предложения: Пришла весна. Солнце светит. Ручьи побежали.

Прилетят птицы. Появятся листочки.

6. Спиши. Вставь подлежащие или сказуемые.

Лето прошло. Низкое _ покрыто темными тучами, _ холодный ветер.

Пожелтевшие _ падают с деревьев. Мелкий дождь _ с утра до вечера _ собираются стаями и готовятся к перелёту.

Подчеркни подлежащее одной чертой, сказуемое – двумя. Поставь к ним вопросы.

7. Выпиши подлежащие и сказуемые. Поставь к ним вопросы. Укажи, какой частью речи они выражены.

Метель надвинулась сразу. Небо затянулось серыми облаками. Густо пошёл снег. Вечером завыл в трубе ветер. Всю ночь бушевала непогода.

8. Из данных вразбивку слов составь предложения.

Наш, мы, сад, любим, и, садовнику, в, помогаем, его, работе.

Сад, есть, в, большой, деревне, нашей.

Кустарников, посадкой, он, деревьев, и, занимается.

За, садовник, садом, ухаживает.

Распредели предложения так, чтобы получился рассказ на тему «Наш сад».

9. Переставь предложения и прочитай текст. Запиши его в тетради, пронумеруй предложения.

Ребята жили в деревне.

Ребята очень любили жеребенка.

Жеребёнок испугался и побежал в деревню.

Жеребёнок был очень красивый.

Там был волк.

Однажды жеребёнок убежал в лес.

Они ухаживали за маленьким жеребёнком.

У него длинная шея, высокие ноги, тонкие, а хвост короткий.

Волк хотел поймать жеребёнка.

Они его чистили, кормили травой и хлебом, поили чистой водой.

10. Прочитай. Соедини разорванные части предложения. Расставь верно знаки препинания и спиши текст.

В море.

Зимой море. Замёрзло рыбаки собрались. На лёд ловить рыбу рыбак. Андрей взял с собой. Сынишку Володю далеко. В море выехали колхозники. Рыбаки. Сделали во льду. Дырки светило солнце всем. Было весело. Володя был рад. Он помогал. Выпутывать из сетей. Рыбу её ловилось много.

(По Б. Житкову)

11. Определи, сколько здесь предложений, Напиши, правильно обозначая начало и конец предложения

Осень.

Наступила осень в зелёной листве деревьев появились жёлтые пряди ярко краснеют гроздья рябины а сколько грибов вокруг очень хороши стройные подберёзовики и нарядные подосиновики