

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

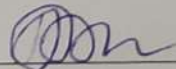
Институт социально-гуманитарного образования
Кафедра коррекционная педагогика

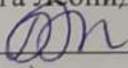
Веселова Светлана Сергеевна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

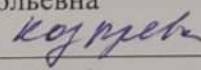
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У
ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений


ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И. о. заведующего кафедрой: к.п.н., доцент
Беляева Ольга Леонидовна
25.11.2019 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна
25.11.2019 
(дата, подпись)

Научный руководитель к.п.н., доцент
Козырева Ольга Анатольевна
25.11.2019 
(дата, подпись)

Обучающийся:

Веселова Светлана Сергеевна
25.11.2019 
(дата, подпись)

Красноярск 2019

Оглавление

Введение

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Психофизиологическая структура процесса письма

1.2. Классификации дисграфий

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития

1.4. Обзор методик логопедической работы направленных на коррекцию специфических нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей нарушений письма у обучающихся 2-х классов с ОНР и ЗПР

Заключение

Список литературы

Приложения

Введение

В настоящее время в общеобразовательную школу поступают дети, имеющие различные нарушения познавательной и учебной деятельности.

Право на образование лиц с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития (интеллектуальными нарушениями) обеспечивается федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), утвержденным приказом 1598 Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. и, в соответствии со статьей 11, п. 3 Федерального Закона («Закон об образовании в Российской Федерации»), содержащим требования к результатам освоения адаптированных основных образовательных программ (АООП). [65]

Нарушения письма у обучающихся общеобразовательной школы являются актуальной на сегодняшний день проблемой в современной логопедии, доказательством которой служит огромное количество исследований в научной литературе в рамках нейропсихологии, логопедии и дефектологии. Более ста лет длится изучение специфических ошибок при письме. Среди отечественных авторов можно выделить ряд учёных, занимавшихся данной проблемой. Среди них - О.А.Токарева, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, И.Н.Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина и другие.

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции нарушений письма у обучающихся обусловлен, прежде всего, тем, что письмо, как вид деятельности, в жизни человека играет большую роль. Оно стимулирует психическое развитие человека, обеспечивая общеобразовательную подготовку, а так же оказывая влияние на развитие и формирование личности. [69, С. 16-19].

Учителя начальных классов часто сталкиваются с проблемой, при которой дети не различают фонем родного языка. По мнению взрослых, дети допускают нелогичные ошибки: пропускают буквы в словах или меняют их

порядок в слове, а то и вовсе пишут в зеркальном отражении. Ученик, списывая с доски, не запоминает слово, но при этом каждое слово сверяет с оригиналом, между тем, опять же делает ошибки. Он часто путает правую и левую стороны [19].

В исследованиях по этиологии специфических ошибок при письме существуют разные точки зрения. Так, сторонники нейропсихологического подхода [Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова, О.А. Токарева и другие] рассматривают такого рода ошибки, как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Соответственно можно говорить о том, что недостатки анализа и синтеза информации, а так же нарушение перекодирования (перевода звуков в буквы) являются следствием первичного недоразвития анализаторов и межанализаторных связей.

Сторонники психофизиологического подхода [М.Е. Хватцев, С.С. Ляпидевский, В.И. Насонова, М.Ш. Адилова] связывают специфические ошибки при письме с психофизиологическими механизмами нарушения и расстройства речевой функции и языковых операций письма, которые приводят к недостаточности языкового развития детей.

С позиции клинико – психологического (медико - психологического) и педагогического подхода [А.Н. Корнев, С.Н. Мухин, Ю.Г. Демьянов, И.Ф. Марковская] специфические ошибки при письме связывают с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, в функциональной недостаточности их высших форм регуляции. Различные специфические ошибки при письме сопровождаются у детей различными по степени выраженности сочетаниями нервно - психической деятельности, что выявляет неравномерность психического развития. Также считают, что специфические ошибки на письме возникают в силу нескольких

взаимосвязанных явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, как следствие возникающая на этой основе функциональная недостаточность, а так же средовых условий, предъявляющих к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям повышенные требования.

Но в тоже время стоит отметить, что в целом, многие теоретические вопросы в формировании навыка письма и трудностей обучения письму остаются малоизученными, например, особенно те, которые касаются преодоления специфических нарушений при письме. Решение данной проблемы остаётся востребованным, несмотря на постоянное внимание со стороны учёных, исследователей, педагогов и психологов, в связи с многообразием причин, ее порождающих. Что и определяет актуальность выбранной темы.

Проблема исследования: наличие специфических ошибок при письме у обучающихся общеобразовательных школ является одним из показателей школьной неуспеваемости, существующие методы коррекции не решают проблемы в полном объёме.

Цель исследования: выявление и сравнение особенностей нарушений письма у обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью выдвинули следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать методическую литературу по проблеме исследования.
2. Провести диагностическое обследование с обучающимися 2 класса с ОНР и ЗПР с целью выявления, классификации и сравнения специфических ошибок нарушений письма.

3. Составить дифференцированные методические рекомендации, по преодолению выявленных особенностей письма у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР.

Объект: письмо обучающихся.

Предмет: особенности нарушений письма у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР.

Гипотеза исследования:

1. Под нарушениями письма нами будут пониматься стойкие специфические ошибки при письме, встречающиеся в письменных работах обучающихся с ОНР и ЗПР.

2. Мы предполагаем, что в ходе обследования у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР при письме будут выявлены следующие специфические ошибки:

- на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем;
- на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматизмы;
- оптические ошибки.

4. Данная работа позволит нам составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на преодоление выявленных особенностей письма у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого - педагогической и методической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: проведение констатирующего эксперимента, качественная и количественная обработка информации.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения А.Р. Лурии о психофизиологических механизмах письма; Р.И. Лалаевой о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма; В.А.

Ковшикова, И.Н. Садовниковой, И.Н. Ефименковой, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнева, предлагающих различные методики коррекционной работы по устранению дисграфий.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ СОШ № 134 и МАОУ СШ № 115 г. Красноярска. В эксперименте принимало участие 20 обучающихся 2-х классов, из которых были сформированы 2 группы: первая группа – обучающиеся с общим недоразвитием речи, вторая группа - обучающиеся с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – декабрь 2017 г.) – был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап (январь – февраль) – реализация констатирующего эксперимента.

Третий этап (март - май 2018 г.) – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе и систематизации психолого - педагогической и методической литературы по проблеме исследования. Результаты исследования позволяют систематизировать и подтвердить научные представления о специфических ошибках письма у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР.

Практическая значимость заключается в том, что в ходе исследования будут выявлены специфические ошибки при письме у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР, знание и характер которых позволит в дальнейшем учителю - логопеду соответствующим образом спланировать свою коррекционную работу. Предложенная разработка методических рекомендаций, варьирующая задания от уровня успешности обучающихся, а

также уровня выполнения задания и дифференцированного вида помощи поможет учителю – логопеду и учителю начальных классов в работе по преодолению специфических нарушений при письме у обучающихся 2 класса с ОНР и ЗПР.

Структура работы: оформлена в стандартном виде, включает 2 главы, приложение, гистограммы, копии письменных работ испытуемых.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психофизиологическая структура процесса письма

Рассмотрим, как трактуются необходимые определения в разных словарях.

Письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализаторы [9].

Письмо — это сложный психический процесс, который в любых психологических классификациях обычно включается в речь, имеющую разные виды и формы [15].

Процесс – это ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь [53].

Проанализировав различные подходы к понятиям: письмо, процесс было выделено, что процесс письма – это последовательность сложных процессов, во взаимодействии которых принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализаторы. В процессе письма между этими анализаторами устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура описываемого процесса обусловлена уровнем овладения навыком, характером письма задачами и поставленными задачами (рисунок 1).



Рисунок 1 - Процесс письма в результате взаимодействия анализаторов

Механизмы формирования письма и их нарушения раскрываются в работах Л.С. Волковой, А.Н. Корнева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой, Р.Е. Левиной, Б.Г. Ананьева, Е.В. Гурьянова и других исследователей.

А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» описывает письмо, как особую форму экспрессивной речи, обращая внимание на то, что письмо (в любой его форме) начинается с какого либо замысла, сохранение которого затормаживает всех посторонних тенденций (повторов, забегания вперёд и тому подобного). У взрослого человека процесс письма автоматизирован и отличается от характера письма ребёнка, который только овладевает этим навыком [39].

А. Р. Лурия выделяет процессы письма:

1. Анализ звуковой структуры слова.

В ходе совместной деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов осуществляется звуковой анализ слова. Причём при определении характера звуков и их последовательности большую роль в слове играет проговаривание разной формы - громкое, шепотное или внутреннее, роль которого так же описана в работах Л.К. Назаровой.

2. Соотнесение выделенной из слова фонемы с графемой, которая должна быть отдифференцирована от всех других. Для того чтобы различать графически сходные буквы, необходимые навыки зрительного анализа и синтеза, а так же пространственное представление должны быть сформированы на достаточном уровне.

3. Моторная операция процесса письма — перевод графемы в кинему.

4. Одновременно с движением руки во время написания слов осуществляется так же кинестетический контроль, который подкреплён зрительным контролем, прочтением написанного

В норме процесс письма осуществляется на основе в достаточной степени сформированных речевых и неречевых функций определённого вида:

- слуховая дифференциация звука;
- правильное их произношение;
- языковой анализ и синтез;
- сформированность лексико-грамматической стороны речи;
- зрительный анализ и синтез;
- пространственное представление.

В случае недостаточного развития, несформированности, какой-либо из вышеуказанных функций - процесс овладения письмом может проходить с нарушениями [38].

В своей работе А.Р. Лурия описывает процессы письма так же с точки зрения неврологии и нейрохирургии, опираясь на особое строение каждой области головного мозга, и связи работы этих областей со специальными функциями трёх блоков.

I блок – энергетический (блок тонуса и бодрствования). В него входят мозговые структуры, отвечающие за поддержку активного тонуса коры при письме - стволовые и подкорковые образования.

II блок – отвечающий за приём, переработку а так же хранение информации. Нормальное функционирование этого блока обусловлено слаженной работой разных зон.

За переработку слухоречевой информации (слуховой памяти, фонемного распознавания, опознания лексем) отвечают задние отделы коры. Кинестетическую информацию обрабатывают Постцентральные и теменные отделы. При их помощи осуществляется ощущение артикулемы и кинестетический анализ графических движений (ощущение собственных движений).

За переработку поступающей зрительной информации отвечают затылочные отделы, перерабатывая поступление зрительной информации – производя актуализацию зрительных образов букв и слов. Теменные, височные и затылочные доли помогают ориентироваться в элементах

прописываемых букв, ориентацию строк и букв в пространстве листа, артикуляцию зрительно-пространственных образов написанных слов, в совокупности неся функцию переработки полимодальной информации.

III блок – программирующий, контролирующий и регулирующий психическую деятельность. За планирование акта письма отвечают лобные доли. За последующую организацию движений (моторно-кинестетическое программирование графических и артикуляционных движений) отвечают заднелобные отделы. [40].

Описывая психическую структуру письма А.Н. Леонтьев в своих трудах представляет последнюю в виде трёх основных операций:

- процесс символизации фонем;
- процесс моделирования звуковой структуры слова;
- графомоторные операции.

Для формирования этих операций необходимо овладение навыками символизации (формируется при помощи символьных игр замещением предмета, а так же в ходе изобразительной деятельности); так же при помощи специального обучения должно развиваться сознание 16 звуковой стороны слов, фонематическое восприятие ребёнка, овладение фонематическим анализом, который необходим для моделирования звуковой структуры слов с помощью букв; Так же важны графомоторные навыки, развитие которых тесно связано с состоянием зрительно - моторной координации [35].

Следует обратиться и к работе В.П. Глухова, который опирался на концепцию А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой и рассматривал психофизиологическое (или сенсомоторное) содержание процесса письма, состоящее из двух подуровней — сенсо – акустико- моторного и оптико – моторного [68, С. 126-134].

Сенсо – акустико- моторный подуровень состоит из звеньев, обеспечивающих «техническую» реализацию процесса письма:

1. Обеспечивает процесс звуко различения. Он создаёт основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, анализа слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы;

2. Делает возможным установление последовательности в написании букв в слове (половник, поклонник, полковник и так далее);

3. Эти процессы, в свою очередь, обеспечиваются механизмом слухоречевой памяти.

На оптико- моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода языка на другой:

1. Со звука на букву.

2. С буквы на комплекс тонких движений руки, т. е. в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной букв [15].

Все вышесказанное говорит о том, что в процесс письма входит внушительное количество психических процессов, которые лежат зачастую как вне зрительной сферы, которая отвечает за представление букв, так и вне двигательной сферы, играющей непосредственную роль при осуществлении процесса письма. Вышеуказанный процесс не является простым «идеомоторным» актом, каким его нередко пытались представить, поскольку это совокупность важнейших процессов. Поэтому нарушение работы тех или иных входящих в эту сложную систему мозговых центров, которые по той или иной причине оказываются недоразвиты или разрушены, вызывает нарушение нормальной работы участка, за который они ответственны. В случае отсутствия условий, связанных с нормальной работой конкретного участка, он выпадает из цепочки. Соответственно тогда и психофизиологический процесс, связанный с этим участком также нарушается. Очевидно, что нарушение этого процесса будет тем больше, чем большую роль играют в его нормальной работе данные частные условия.

На ранних этапах овладения письмом каждая отдельная операция при написании является для ребёнка изолированным осознанным действием. При прописывании слова ребёнок выполняет ряд задач: выделение звука, обозначение его соответствующей буквой, запоминание этой буквы, её графическое изображение, проверка правильности написания. Для осуществления письма необходимы: обобщённые представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Необходимо наличие в памяти обобщённых и устойчивых образов – эталонов фонем (применительно к организации устной речи), а также обобщённых и устойчивых «эталонов» графем, обозначающих соответствующие фонемы.

1.2 Классификации дисграфий.

В современной логопедии используется следующее определение дисграфии – частичное специфическое нарушение процессов письма, связанное с несформированностью высших психических функций и проявляющееся в специфических ошибках стойкого характера[9].

Л.Н. Ефименков в своих трудах пишет, что среди других нарушений речи, встречающихся у обучающихся в общеобразовательных школах, дисграфия составляет довольно большой процент. Это нарушение является серьёзным препятствием в ходе овладения учениками грамотой как на начальных этапах обучения, так и в дальнейшем – на более поздних этапах усвоения грамматики родного языка.

Наиболее обоснованная классификация дисграфий представлена коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена с Р. И. Лалаевой разработкой, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия, которая предстает перед собой отражение в процессе письма - неправильного звукопроизношения. Ребенок записывает слово так же, как и произносит. На

начальных этапах обучения он пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и неверное произношение находит отражение в письме.

При этом замены, которые соответствуют заменам и пропускам звуков в произношении ребёнка, присутствуют в письме. Случается так, что замены букв на письме остаются и после устранения нарушений звукопроизношения в устной речи. Это объясняется тем, что у ребёнка еще не сформированы четкие кинестетические образы звуков. Поэтому пока нет достаточной опоры на правильную артикуляцию при внутреннем проговаривании.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) проявляющаяся в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким к ним звукам. Звукопроизношение при этом остаётся сохранным. По механизму нарушения можно выделить три вида дисграфии:

- акустическая дисграфия (нарушение различения фонем на слух)
- кинестетическая дисграфия (слабое ощущение кинестетических движений)
- фонематическая дисграфия (не формируются фонематические представления)

Дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем проявляется на письме ученика в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки:

- свистящие — шипящие (*с-ш, з-ж*),
- звонкие — глухие (*б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш*),
 - твердые — мягкие, особенно смычные, аффрикаты и их компоненты, входящие в состав (*ч-т', ч-щ, ч-ш, ц-т, с-ц*).

Выявить этот вид дисграфии можно при обнаружении неправильного обозначения мягкости согласных на письме по причине нарушения слуховых

дифференцировок, а также в случаях сложности обозначения на письме («письмо» — «письмо», «мач» — «мяч», «восла» — «вёсла»). Так же зачастую являются ошибками замены гласных даже в ударном положении, особенно в случаях акустически и артикуляторно сходных между собой звуков (о-у, е-ю).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа.

Этот вид нарушения проявляется в ошибочном делении слогов на звуки и буквы, слов на слоги, предложений на слова. Это обусловлено нарушением языкового анализа и синтеза. Вышеуказанное нарушение проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова. Это могут быть, к примеру:

- Два самостоятельных слова, написанные слитно («питдрова» — «пилит дрова»). Служебное и самостоятельное (особенно в случае предлогов и существительных («уворот» — «у ворот»);
 - Слияние двух самостоятельных слов и служебного самостоятельным (Как пример - «умамыкраякофта» — «у мамы красная кофта»);
 - раздельное написание частей слова («со чинила» — «сочинила»).
- Так же на письме звуко-слоговая структура слова может искажаться вследствие того, что фонематический анализ является наиболее сложной формой языкового анализа и синтеза. Поэтому при письме могут встречаться следующие ошибки:
- пропуск гласного, («крова» — «корова»), или согласного, особенно при стечении («ратет» — «растет», «мика» — «мишка», «лит» — «лист»);
 - добавление гласной буквы («палаток» — «платок»);
 - перестановка букв («коно» — «окно»);
 - перестановки, пропуски, вставки слогов («кова» — «корова», «палота» — «лопата», «листиточек» — «листочек»).

4. Аграмматическая дисграфия. Это нарушение, связанное с недоразвитием грамматического строя речи. Существует несколько видов:

- морфологическая дисграфия – ошибки словоизменения и словообразования (неверное использование приставок, суффиксов, окончаний)
- синтаксическая дисграфия – допущение неправильного порядка слов в предложениях, пропуск слов, ошибки согласования и предложно-падежного управления.

У учеников возникают затруднения в установлении логических и языковых связей между предложениями. Описываемые события не всегда соответствуют последовательности в написанных предложениях, между предложениями нарушаются смысловые и грамматические связи. На письме проявляются аграмматизмы:

- в замене префиксов, флексий, суффиксов, а так же в искажении морфологической структуры слова («налететь» — «влететь», «котенка» — «котята», «много стулов» — «много стульев»);
- в нарушении предложно-падежных конструкций («на столом» — «на столе», «в кухня» — «в кухне»);
- нарушается согласование («пять деревья» — «пять деревьев»).

При этой форме дисграфии наблюдаются затруднения при конструировании сложных предложений, пропускаются члены предложения, нарушается последовательность слов.

Оптическая дисграфия, проявляющаяся в заменах и искажениях графического образа букв, пространственных представлений, связана с недоразвитием зрительного гнозиса. Ошибки в написании букв на письме бывают разных видов:

- замена графически сходных букв, которые состоят из одинаковых элементов, однако отличаются количеством данных элементов (л—м, и—ш, ш—щ, ц, — щ);

- замена графически сходных букв, которые отличаются друг от друга одним дополнительным элементом (*o—a, б—d, c—x, x—ж*);
- замена графически сходных букв, так же состоящих из одинаковых элементов, но при этом различно расположенных в пространстве (*в—d, m—ш*);
- зеркальное написание букв (*с—e, э—e*).

причина первых двух видов ошибок связана с недоразвитием кинетических представлений. Последние два вида являются следствием недоразвития оптических представлений [27].

По психологической классификации, предложенной Р.Е. Левиной, выделяется четыре формы дисграфии.

Первая форма представляет собой нарушение языкового анализа и дифференциации фонем и связана с нарушением слухового восприятия. Это является предпосылкой нарушению языкового анализа. При тяжелых формах так же встречаются и грамматические нарушения. В этом случае дети нечётко воспринимают слова, не улавливают образ слова.

Вторая форма встречается у детей с дизартрией и ринолалией (в случаях с нарушением речедвигательного аппарата). Нарушается фонематический слух, и как следствие - языковой анализ, из-за дефектов звукопроизношения, которые оставляют нечеткие речевые кинестезии. Однако, ритмический рисунок слова не изменяется.

Третья форма наблюдается у детей с нарушенным зрительным восприятием. Ошибки оптического характера проявляются в ходе начального этапа овладения письмом.

Четвертая форма проявляется у детей с нарушением психической активности в виде многочисленных ошибок разного характера - как дисграфических, так и орфографических. [29].

Согласно теории А.Н. Корнева, с позиций клинико-психологического подхода выделяется ещё *диспрактическая дисграфия*, проявляющаяся в

неспособности овладения как графическим образом букв, так и формированием графомоторных навыков. В

письме наблюдается недописывание элементов букв, встречаются ошибки, связанные с заменой букв, которые сходны по начертанию или имеют похожие элементы.[24].

Ещё одна позиция, освещённая с точки зрения нейропсихологического подхода принадлежит Т.В. Ахутиной. Автор выделяет следующие нарушения письма:

- Регуляторная дисграфия, обусловленная несформированностью произвольной регуляции действий (III блок мозга - программирования, регуляции по А.Р. Лурия). В этом случае в письме встречаются ошибки по типу упрощения программы, персеверация - инертное повторение букв, антиципация - предвосхищение букв и контаминация - слипание слов, пропуски букв и слогов.
- Дисграфия из-за трудностей поддержания активного тонуса коры (I блок мозга - блок регуляции тонуса и бодрствования по А.Р. Лурия). Дети пишут медленно, во время письма может нарастать тонус мышц, навыки письма автоматизируются с трудом. Величина букв, нажим и наклон могут изменяться в зависимости от утомления.

Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу, проявляется в сложностях ориентировки в тетрадном листе, в нахождении начала строки, в трудностях удержания строки, колебаниях наклона и высоты букв, трудностях актуализации графического и двигательного образа буквы. А так же в заменах зрительно похожих и сходных в написании букв. Буквы ученики пишут в зеркальном отображении, пропускают и заменяют гласные, нарушая порядок букв, отмечается фонетическое письмо (*ручий* вместо *ручьи*). При этом наблюдается слитное написание слов с предлогами и отдельное с приставками.

Как утверждает Т.В. Ахутина, описанные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и не обязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии.

Следует отметить, что схожие ошибки могут иметь различные механизмы. Например, слитное написание слов может быть связано с несформированностью языкового анализа и синтеза и с недостаточностью функций программирования и контроля. Какой либо вид дисграфии отдельно встречается редко, чаще встречаются смешанные формы. Более точный вывод о механизме дисграфий можно говорить после нейропсихологической диагностики [1].

Л.Н. Ефименкова утверждает, что некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников (неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и другое.) Однако, в основе этих ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Несформированность или недоразвитие фонематического восприятия, анализа и синтеза слова приводят к ошибкам следующего типа:

-пропуски гласных и согласных букв или слогов, например «о» вместо *он*, «*красны*» вместо *красный*, «*многои*» вместо *многие*, «*сине*» вместо *синеет*;

-появление лишних букв или слогов, например «*тарава*» вместо *трава*, «*мотоцикил*», «*монотоцикил*» вместо *мотоцикл*;

-перестановки букв или слогов, например «*тко*» вместо *кто*, «*онко*» вместо *окно*, «*на девере*» вместо *на дереве* и тому подобное.

Несформированность или недоразвитие фонематического слуха приводит к следующим ошибкам:

-ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда: «ожик» вместо *ёжик*, «отка» вместо *утка*, «ола» вместо *юла*, «моет» вместо *моют*;

-заменяют звонкие и глухие согласные: «трупочка» вместо *трубочка*, «корький» вместо *горький* тому подобное;

-заменяют свистящие и шипящие: «суски» вместо *сушки*, «сустрый» вместо *шустрый* тому подобное;

-замена свистящих, шипящих и аффрикат: «тяйка» вместо *чайка*, «шулки» вместо *чулки*, «куриса» вместо *курица*, «чепки» вместо *щепки* и тому подобное.

На письме появляются ошибки типа «патка» вместо *пятка*, «тортая» вместо *тёртая*, так как ученики не различают твердое и мягкое звучание согласных,

При нарушенном слуховом восприятии, как следствием много ошибок будет на грамматические правила. Например, на правописание безударных гласных, удвоенных согласных, написание разделительного мягкого знака. Если ребенок не слышит ударный гласный звук, соответственно он будет затрудняться в определении безударного гласного, следовательно, и в правильном подборе проверочного слова (например, пишет «трова», проверяя «травинка», или «рика» проверяя «ричушка»). Ученики не могут слышать разницу в звучании согласных *н* и *нн*, *с* и *сс*, отсюда ошибки: «вана» вместо *ванна*, «каса» вместо *касса*, «сыпал» вместо *ссыпал*, не видят различия в звуковых сочетаниях: *тя—тья, ря—рья* поэтому пишут «деревя» вместо *деревьа*, «листя» вместо *листья* [19].

Таким образом, большое значение для полноценного усвоения звуковой структуры речи, для овладения навыками чтения и письма, имеет фонематическое восприятие, фонематический слух, развитие навыков анализа и синтеза. А своевременное выявление детей с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития, является

необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма на начальном этапе обучения.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития

Характеристика обучающихся с задержкой психического развития

Благодаря исследованиям Т.А.Власовой, Г.Е.Сухаревой, В.И.Лубовского, М.С.Певзнер, К.С.Лебединской была выделена особая категория детей - с задержкой темпа психического развития.

Термин "задержка психического развития" была предложена Г.Е.Сухаревой. На основе положений Л. С. Выготского [12], В.В.Лебединским была предложена типология нарушений психического развития [28], так среди других типов появился тип - «задержанное развитие».

ЗПР – задержка психического развития — это нарушение темпа нормального психического развития. При этом отдельные психические функции - внимание, память, эмоционально-волевая сфера, мышление, отстают от принятых для определенного возраста психологических норм в своём развитии.

«Речь формируется в тесной связи с психикой ребенка» - утверждал Л.С.Выготский [13]. В ходе Нейропсихологических и клинических исследования К.С.Лебединской, Т.А.Власовой, Ю.Г.Демьяновым [28] в становлении речи детей с ЗПР были выделены - низкая речевая активность, отставание, недостаточная динамическая организация речи. Н.Ю.Борякова, Е.В.Слепович, Е.В.Мальцева, С.Г.Шевченко, Р.Д.Триггер сделали предметом специальных исследований овладение языком, грамматический строй, лексический запас, связную речь. [64].

Все исследователи едины в некоторых аспектах, выделенных в ходе наблюдений за отставанием в речевом развитии и указывают на основные их проявления в неполноценности понятий, связанных с формальным словообразованием;

-В ограниченности словарного запаса детей;

-Затруднениями, связанными с использованием и пониманием ряда лексем;

-низким уровнем практических обобщений;

-замедленным овладением грамматическим строем.

Кроме этого, по наблюдениям Н.А.Цыпиной и Р.Д.Триггер структура сформированных предложений соответствует привычным шаблонам, бедность смысловых связей отражают простые малоразвернутые конструкции. Ученики в своей речи нарушают порядок слов, не могут согласовывать слова, определять границы предложений, неадекватно используют в активной речи лексические средства, а так же грамматические формы и категории. Нарушение звуко-буквенного анализа, дефекты произношения, недостаточное овладение звуковым образом слова - затрудняют формирование навыков письма и чтения [64].

Из всего комплекса речевых нарушений, у большинства учащихся с ЗПР, по мнению ряда учёных, среди которых Ю.Г.Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, И.А. Смирнова, С.Г. Шевченко, Т. А.Власова - наиболее тяжёлыми у большинства учащихся с ЗПР наиболее тяжёлыми являются расстройства письменной речи. Дисграфия занимает центральное место в ряде языковых нарушений, встречающихся у этих детей.

«Уданной категории учащихся распространённость дисграфии объясняется их клинико-психологическими особенностями. Плюс сложность процесса письма в качестве вида целенаправленной осознанной деятельности», - отмечает Е.А. Логинова [30, с.48].

Среди учащихся 7-9 классов с задержкой психического развития, по данным исследований В.А. Ковшикова и Ю.Г. Демьянова, нарушения письма были обнаружены у 92,6% детей. То есть у тридцати семи учащихся из сорока.

В работах Е.В. Мальцевой, И.А. Смирновой, Е.А. Логиновой [49, 37] и других специалистов так же указывается на большое количество нарушений письма у детей с ЗПР.

В ходе исследования, проводившегося Р. Д. Тригер [64], у этой категории детей было выявлено большое количество и многообразие ошибок на письме. Проводимые сравнительные анализы диктантов показывают значительное различие качества письма между первоклассниками с нормальным развитием и детьми с ЗПР. В письменных работах, выполненных детьми с ЗПР, каждый ребёнок допускает в среднем 11.9 ошибок, в то время как учащиеся с нормальным психическим развитием, в то время как дети с нормальным психическим развитием допускали в работе в среднем 0.4 ошибки. Несформированность высших психических функций, в норме играющих важнейшую роль в процессе письма, у обучающихся с ЗПР, в большинстве случаев, является причиной возникновения дисграфии помимо нарушений устной речи. (Т. А. Власова, У.В. Ульяновка, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко, Е.М. Мастюкова).

Недостаточная сформированность метаязыковых навыков у детей, по мнению многих исследователей, является ведущей в структуре дисграфии, это связано с осознанием речевых единиц, а так же - неполноценностью их языкового развития.

Кроме этого, в большинстве случаев у школьников с ЗПР, симптоматика дисграфии усугубляется замедленностью протекания и автоматизации интегрирования между анализаторами недостаточностью процессов внимания, памяти. Особенно это касается несформированности навыков саморегуляции у детей. Нейропсихологи

(Л.С.Цветкова, И.П. Негурэ, Т.В.Ахутина, В.Я.Ляудис) [2,3, 70] в своих исследованиях трудностями формирования и недоразвития у детей письма объясняют не столько нарушения речи, сколько несформированность психических функций, зрительно-моторных координаций, мотивации, зрительно-пространственных представлений и недоразвитие функций программирования, контроля и саморегуляции. Причина кроется в том, что процесс письма для ребенка – изначально очень трудный и сложно организованный вид деятельности. Его успешность во многом зависит от умения контролировать себя во время записи, концентрации внимания. В большинстве случаев у детей с ЗПР имеет место замедленное формирование межанализаторного взаимодействия (В.И. Насонова), что является психофизиологической основой процесса письма.

Многие исследователи сходятся в едином мнении: недоразвитие или нарушение любого из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих её психических функций является причиной возникновения специфических затруднений формирования всей функции письма в целом.

Ряд исследований, касающихся обучающихся с ЗПР (В.В.Лебединский, З.И. Калмыкова, Е.С. Слепович и др.) [28], отмечают неравномерность формирования высших психических функций. При этом характерно как недоразвитие, так и повреждение отдельных психических функций. Так же было установлено, что внимание таких детей характеризуется недостаточной переключаемостью, неустойчивостью. Для восприятия характерны: недостаточная целенаправленность, замедленность. При этом страдают все виды памяти. У учащихся данной категории особую трудность вызывают задания, требующие установления причинно-следственных связей различной сложности, словесно-логического мышления, построения событийной программы. Кроме этого, операции анализа и синтеза имеют своеобразные черты и в

общем слабо сформированы. Недостаточной целенаправленностью и меньшей полнотой отличается анализ: чаще всего выделение признаков проводят без плана, хаотично. Синтез предметов затруднен из-за несовершенства анализа: между частями предметов учащиеся не устанавливают связи, выделяя отдельные части в предметах, поэтому, они затрудняются составить представление о предмете в целом. На предметном уровне несформированность анализа и синтеза станет причиной в дальнейшем значительных затруднений при формировании этих операций на более высоком уровне – языковом, а это уже одна из причин нарушений письма.

Обучающихся с ЗПР характеризует не соответствующий возрасту, ограниченный запас представлений, знаний об окружающем, низкий уровень познавательной активности, мотивации. Так же они испытывают трудности при самостоятельном планировании.

Неоднородность структуры дисграфии у данной категории детей определена различной степенью выраженности основных процессов нарушения познавательной деятельности (внимания, восприятия, речи, памяти, мышления) [70].

У одних на первый план выдвигается недоразвитие речевой функции, её различных сторон (фонематической системы, лексико-грамматического строя речи, операций языкового анализа и синтеза).

У других ведущими являются затруднения в формировании зрительно-моторной координации, графо-моторных навыков.

У следующей категории детей определяющее в структуре дисграфии – это неспособность к мыслительным операциям анализа, синтеза, обобщения, а ведь именно они являются основой формирования метаязыковых функций.

Есть еще четвертая группа детей с ЗПР, у которых отмечается неполноценность самоконтроля и произвольного внимания, что

препятствует успешному протеканию письма (т.к. это вид целенаправленной деятельности), и при этом у них в функциональной системе письма большинство структурных компонентов потенциально сохранены.

Таким образом, по причине данных психологических особенностей у детей с ЗПР в дошкольный период не накапливается достаточно речевого опыта, который так необходим им для овладения грамотой. И эти дети оказываются недостаточно подготовлены к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

В связи с этим, появляются трудности при обучении грамоте детей с ЗПР, которые связаны с недоразвитием фонематического слуха и навыков звукового анализа. При анализе дисграфических ошибок у таких детей выявились наиболее распространенные – это замены букв, пропуски согласных, гласных. Этот факт говорит о том, что учащиеся данной категории не могут дифференцировать звуки в произношении и на слух, не вычленяют последовательность звуков в слове, все звуковые компоненты слова. Эти умения связаны со звуковым анализом, который связывает между собой различные формы речевой деятельности – звукопроизношение, письмо, чтение.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с общим недоразвитием речи

Проблема обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР), при котором нарушены все компоненты языковой системы, являлась предметом изучения многих авторов (Р.Е. Левина, 1961; Н.А. Никашина, 1964; Л.Ф. Спирина, 1968; С.Н. Шаховская, 1969; Е.Ф. Соболевич, 1981; В.П. Глухов, 1987; О.Е. Грибова, 1989; Ж.В. Антипова, 1998; Т.П. Бессонова, 1999; А.В. Ястребова, 1999; Е.А. Чаладзе, 2001 и др.) [5, 13, 23, 30, 52, 60, 63, 71, 74].

Впервые термин ОНР был введен в 50-60 годах 20 века

основоположником логопедии в России Р.Е.Левиной. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии (иногда). Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

- более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;
- речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;
- экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;
- речь детей с ОНР малопонятна. (Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Левина Р.Е.) [27, 31, 51,70].

Общее недоразвитие речи выражается в том, что нарушается как звуковая сторона речи (включая фонематические процессы), так и смысловая.

Рассмотрим классификацию, предложенную Р.Е.Левиной:

I уровень – отсутствие общеупотребительной речи;

II уровень – начало общеупотребительной речи.

III уровень – фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [33].

Как следствие при нарушении устной речи, нарушается и письмо. Дисграфия возникает, как правило, у детей с III уровнем речевого развития, так как в тяжелых формах ОНР дети вообще оказываются не в состоянии овладеть письмом. Для подготовки таких детей к обучению письменной речи необходимы систематические, в течение ряда лет, занятия по формированию их устной речи.

Обиходная речь детей с III уровнем речевого развития достаточно развита и не имеет грубых отклонений в словарном запасе, грамматическом

построении фраз и фонетическом их оформлении. Ребенок может ответить на вопросы, составить элементарный рассказ по картинке, фрагментарно пересказать прочитанное, рассказать о волнующих его событиях, т.е. построить высказывание в пределах близкой ему темы. Однако в ситуации обусловленной речи (построение развернутых доказательств, рассуждений по определенной теме) у таких детей выявляется недостаточное развитие языковых средств.

Ребенок с III уровнем речевого развития владеет ограниченным словарным запасом, он не понимает значений некоторых даже самых простых слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и другим.

Речь ребенка с ОНР имеет форму диалога и носит преимущественно ситуативный характер. Его самостоятельные высказывания характеризуются фрагментарностью, недостаточной связностью, логичностью [37].

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения. Обучающиеся 1-3 классов, как в устной, так и в письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями, с небольшим распространением. При построении развернутых предложений и предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении. Также они затрудняются в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений. Ограниченность и неполноценность лексических средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов,

приставок, окончаний. Они с трудом изменяют слова и образуют новые [34].

Связь общего недоразвития речи с трудностями в овладении письмом отмечается в работах многих авторов (О.Е. Грибовой, М.С. Грушевой, И.К. Колповской; Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной; Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой; И.Н. Садовниковой, С.Ф. Спириной; А.В. Ястребовой и другие). Все они отмечают, что у детей с ОНР оказываются несформированными многие речевые предпосылки овладения письмом [23, 24, 42, 45, 54, 56, 68, 61, 74, 76].

У детей с ОНР в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно:

- ошибки в предложно-падежном управлении;
- ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и так далее;
- раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;
- различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов;
- пропуск предлогов;
- слитное написание слов;
- неправильное определение границ предложения и так далее;
- различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

У детей с общим недоразвитием речи также встречаются дисграфические ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем).

Данные ошибки проявляются в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие,

аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с). Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, а-у (туча - «точа»), е-и (лес - «лис»).

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представления о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы. [34, 62].

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв.

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

Зная правила правописания безударных гласных, ученик с общим недоразвитием речи, тем не менее, будет постоянно допускать много ошибок. Это связано с тем, что, во-первых, подбор родственных слов для него труден из-за ограниченности, статичности и качественной неполноценности словарного запаса; во-вторых, у него недостаточно сформированы навыки выделения ударного звука; в-третьих, он не владеет навыками подбора проверочных слов изоднокоренных. Кроме того, ученик при подборе однокоренных слов должен уметь видеть сходство их значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого представления о звуковом составе слова. Так и о морфологическом составе слова (правописание безударных гласных; правописание падежных окончаний имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, окончаний глаголов; правописание суффиксов и приставок и так далее).

Характерны так же ошибки, обусловленные недостаточной сформированностью синтаксических обобщений.

Имеют ряд специфических особенностей и самостоятельные письменные работы обучающихся с ОНР (изложения, сочинения), которые касаются как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств [69].

По мнению Р.Е. Левиной, изучавшей недостатки письма у детей с ОНР, грамотное написание, определяется не только знанием правила, оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями. У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

Дети с нормальной речью на протяжении всего дошкольного возраста усваивают необходимый словарный запас, овладевают грамматическими формами. У них также формируется готовность к овладению звуковым анализом и синтезом слов. Но у детей с разными формами речевой патологии происходит отставание в развитии этих процессов. Поэтому дети с ОНР оказываются неспособными полностью овладеть письмом и чтением даже в младшем школьном возрасте [1, 59].

Ряд авторов, которые занимались исследованием проблемы ОНР (Р.Е. Левина, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) также отмечают у детей данной категории различные недоразвития познавательной деятельности [33, 75, 68].

Невербальные процессы обучающихся с ОНР изучены в меньшей степени, чем проявления речевой симптоматики. Но, как сказано и в отечественной и в зарубежной литературе, развитие психических процессов

детей с ОНР отличается своей дефицитарностью [19].

В исследованиях многих авторов отмечено, что у таких детей отмечается отставание в развитии наглядно-образного мышления, зрительной и тактильной памяти, зрительной перцепции, прогностической деятельности (Н.Ц. Васильева, 1991; Л.М. Шипицина и др., 1991; Л.И. Переслени, Т.А. Фотекова; А.П. Воронова, 1993). Дети с ОНР недостаточно хорошо воспринимают ритмы (Kracke, 1975), плохо запоминаются зрительно-пространственные отношения (Wuke, Asso, 1979), так же недостаточно сформированы зрительно-пространственные представления (И.Т. Власенко, 1988; Н. Я. Семаго, 2001). Таким образом, им требуется гораздо больше времени на выполнение проб, которые связаны с мысленным вращением объектов (Johnston J.R.) [9, 10, 15, 55, 67, 72, 73, 77, 78]

Исходя из особенностей развития психических процессов, речевых и неречевых предпосылок детей с общим недоразвитием речи, можно предположить, что одна из часто встречающихся форм нарушения письменной речи у детей с ОНР - регуляторная дисграфия, которая связана с дисфункцией третьего блока мозга, со слабостью функций программирования и контроля, проявляющаяся в ошибках на упрощение программы по типу патологической инертности и на языковой анализ и синтез.

Причина недоразвития психических процессов при ОНР рассматривается учеными с разных позиций. В трудах отечественных исследователей выделяется 3 основных подхода.

Первый подход рассматривает недоразвитие психических процессов при ОНР как вторичную задержку в развитии, которая зависит от характера первичного дефекта. (Р.Е. Левина, 1951; С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун, 1969; С.Н. Шаховская, 1969; И.Т. Власенко, 1990 и др.) [8, 29, 41, 71, 78].

Второй подход имеет противоположное первому мнение о проблеме

недоразвития познавательных процессов при ОНР, согласно данному подходу при ОНР наблюдается умственная отсталость (И.З.Бернштейн, 1971; В.В.Ковалев, Е.И.Кириченко, 1970) [4, 22].

Исследователи третьего подхода утверждают, что проблему о природе недостаточности развития познавательной деятельности детей с ОНР необходимо рассматривать дифференцированно, потому, как это состояние имеет варианты с различным этиопатогенезом (Мастюкова и др., 1972) [51].

Проанализировав различные подходы к проблеме отклонений в познавательной деятельности детей с ОНР и ЗПР, изучив специфику недостаточности письменной речи детей данной категории, мы полагаем, что у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического существует ряд ошибок в письменной речи, которые носят стойкий характер, и имеют как речевые так и неречевые предпосылки их проявления.

1.4. Обзор методик логопедической работы, направленных на коррекцию специфических нарушений письма обучающихся с ОНР и ЗПР

В процессу логопедической работы по коррекции определенного вида дисграфических ошибок основной задачей является: коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма.

Исходя из механизмов каждого вида дисграфии, авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии предлагают различные методы и приёмы работы.

Р.И. Лалаева предлагает выстроить коррекционную логопедическую работу по направлениям:

1. Развитие фонематического восприятия при устранении артикуляторно - акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.
2. Развитие языкового анализа и синтеза при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.
3. Развитие слогового анализа и синтеза.
4. Развитие фонематического анализа и синтеза.
5. Устранение аграмматической дисграфии.
6. Устранение оптической дисграфии [9].

В каждом направлении предлагаются задания с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и другие), которые строятся по плану от частного к общему, от простого к сложному. В предложенной коррекционной работе Р.И. Лалаева [27] отмечает большое значение опор на внешние схемы, идеограммы, флажки, дополняя их значками и стрелками, имитируя предметы и отношения между ними. Так, например, строится работа по выделению гласного звука из слога и слова в развитии слогового анализа и синтеза, где учащиеся определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец), постепенно переходя на двух – и трёхсложные слова (рисунок 2).

о _____, _____о _____, _____о.

Рисунок 2 – Схемы слов с расположением гласного звука в начале, середине и конце слова

Е.В. Мазанова разработала комплект пособий, предназначенных для работы с детьми при аграмматической [43], акустической [44], оптической [48] и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [47]. По коррекции каждого вида дисграфии автор ставит определённые коррекционные задачи.

Вся коррекционная работа проводится в три этапа: подготовительный (уточнение и подготовка к коррекции), основной (развитие западающего

элемента, работа с ним) и заключительный (закрепление полученных знаний; перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности).

К каждому пособию подобран альбом для учащегося: «Учусь не путать звуки» [43], «Учусь не путать буквы» [42], «Учусь работать со словом» [47], «Учусь работать с текстом» [48]. Предлагаемая методика обучения строится с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи. В предложенной коррекционной работе Е.В. Мазанова большое внимание уделяет моделированию букв, слов, предложений, правил. Так, например, при коррекции акустической дисграфии, предлагается работа со схемой гласной буквы Ю, где объясняют обозначение буквой одного или два звука (рисунок 3)

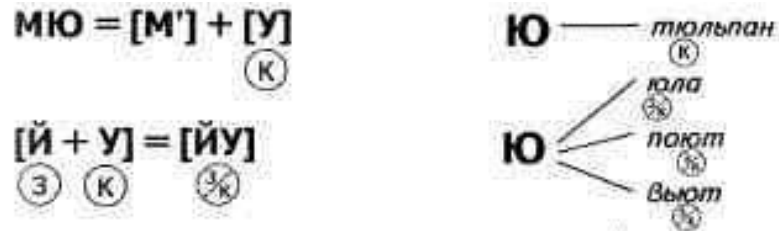


Рисунок 3– Схема обозначения буквы Ю одного и двух звуков

Или, например, при коррекции оптической дисграфии предлагается найти, прочесть и записать пословицу с указанием рабочих букв урока (рисунок 4).

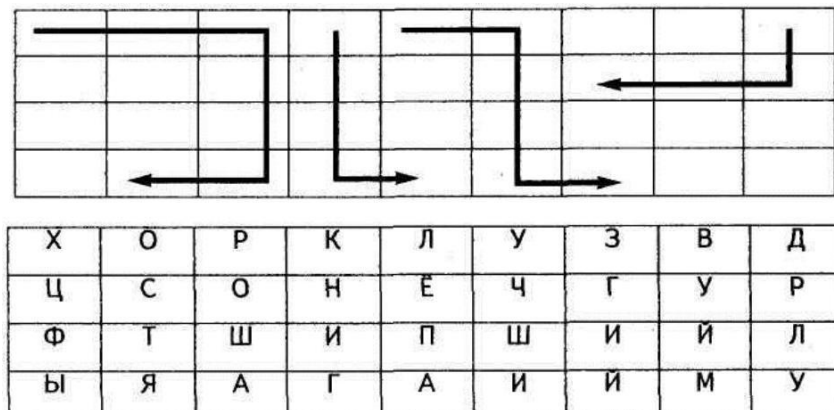


Рисунок 4– Таблица зашифровки пословицы «Хорошая книга лучший друг»

При коррекции дисграфии Л.Н. Ефименкова [19] выделяет следующие разделы:

1. Работа над словом:
 - 1) Состав слова. Образование слов.
 - 2) Фонетическая и смысловоразличительная роль ударения.
 - 3) Формообразовательная роль ударения.
2. Дифференциация гласных.
3. Дифференциация согласных.

В предложенной методике автор акцентирует внимание на том, что у учащихся - дисграфиков много ошибок на безударные гласные и поэтому даёт расширенный методический материал, направленный на выработку умения находить в слове безударные гласные и подбирать к ним проверочные слова. Также Л.Н. Ефименкова после работы над каждым разделом предлагает заканчивать его диктантом с заданием или изложением с другими видами заданий. Так, например, после работы над дифференциацией гласных учащимся предлагается зрительный диктант. Логопед пишет на доске предложение, учащиеся запоминают его, запись стирается и учащиеся записывают его по памяти. Такого рода задание можно начинать с запоминания словосочетания, переходя на предложения, затем и текст.

С.В. Коноваленко [23] разработала направления по коррекции дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Автор предлагает проводить работу по направлениям:

- различение гласных и согласных,
- различение звонких и глухих,
- различение твёрдых и мягких групп звуков,
- звуковой анализ и кодирование слогов и слов,

-развитие тонкой моторики, моторной памяти и увеличение скорости письма,

-развитие зрительного и слухового внимания и памяти,

-развитие способности к концентрации и произвольному переключению внимания.

Так, например, в направлении различения групп звуков при дифференциации твёрдых и мягких согласных звуков автор предлагает интересный приём. Когда учащийся слышит мягкий звук, он его повторяет, выбрасывая при этом руки со сжатыми кулаками вперёд, кулаки при этом разжимаются. Если учащийся слышит твёрдый звук, то произносит его с резким опусканием рук со сжатыми кулаками вниз вдоль тела, кулаки при этом резко разжимаются. Задание постепенно усложняется, если сначала ученик произносил по одному звуку, то затем произносит слоговой ряд с различными гласными звуками. Или, например, для развития зрительного внимания и зрительной памяти ребенку предлагается доступный текст, который нужно переписать с заменой указанной буквы на условный знак. Усложнение задания в замене трёх букв, восстановлении текста через два часа.

А. В. Щукин и О. В. Елецкая [74,с.10-17] разработали психокоррекционную работу по устранению дисграфии, основанную на системном, комплексном подходе, направленную на развитие зрительно - моторной и слухомоторной координации, коррекции форм психомоторного поведения и интеллектуально - личностного развития детей. Выделяют направления работы:

1. Способствование статической и динамической координации движений кисти и пальцев рук, ритмической организации движений, овладению навыками переключаемости и ориентировки в пространстве.

2. Использование графических работ для развития тонкой моторики рук и речи, наглядно - образной памяти, мышления.

3. Применение заданий и упражнений на наглядно - действенном, наглядно - образном и словесно - логическом уровне мышления.

4. Психотехнические приёмы для повышения умственной работоспособности, развития памяти, внимания, скорости реакции.

5. Сюжетно - ролевые игры, направленные на коррекцию самооценки, саморегуляции, произвольности поведения.

6. Акцентировать внимание на коррекцию дифференциации пространственных отношений на предметном уровне, либо на развитие зрительно - моторной координации, либо на коррекцию самооценки.

Так, например, при дифференциации пространственных отношений автор предлагает начать с анализа частей тела перед зеркалом по заданным параметрам: выше всего, ниже всего, выше, чем, ниже чем и так далее. Постепенно задание усложняется относительно других частей тела, их взаимосвязь и далее отработка и анализ расположения объектов во внешнем пространстве (уровень расположения объектов по отношению к собственному телу), но также непосредственно по вертикальной оси, используя также представления, предлоги, взаиморасположение объектов, различие между ними.

Всвоей работе по преодолению дисграфии А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова [77] предполагают профилактическую направленность. Коррекционно-развивающая работа посвящена совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. При этом в работе выделяются несколько направлений:

1. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа

и синтеза звукослового состава слов; закрепление звукобуквенных связей.).

2. Восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путём накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путём овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

3. Восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

Так, например, при работе по дифференциации звонких – глухих согласных на развитие внимания авторы предлагают внимательный диктант. Логопед диктует слова, учащиеся вместо заданной буквы ставят особые знаки, если шифровка в начале слова – кружок, в середине – треугольник, конце – прямоугольник. Задание постепенно усложняется, если убрать подсказку шифра с доски, быстро сосчитать количество слов, где заданная буква в начале, середине или конце слова, заменять буквы и со звонкой и с глухой буквой.

Таким образом, устранение специфических ошибок письма осуществляется приёмами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание в коррекции дисграфических ошибок уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Коррекционная работа выстраивается с разных

позиций, осуществляя разные методы и приёмы. Для нашей дальнейшей работы будет важен вклад в коррекционную деятельность логопедов, которые выстраивают свою работу с точки зрения профилактики и коррекции определённого вида дисграфии. Это такие авторы как Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова и другие. В ходе специально организованной и систематической логопедической работы учащиеся учатся анализировать, сопоставлять и обобщать различные языковые явления, что в свою очередь, снижает риск возникновения специфических ошибок на письме. Важно помнить, что только комплексный, последовательный и дифференцированный подход позволит грамотно построить коррекционную работу и достичь наилучшего результата.

Выводы по I главе

Письмо — особая форма экспрессивной речи, начинающаяся с побуждения, мотива и задачи и включающая в себя ряд операций: анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы, воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы.

Процесс письма взрослого человека осуществляется автоматизированной протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительными, чем отличается от характера письма ребенка. В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, что приведёт к проявлению ошибок на письме.

Общепотребительная классификация специфических нарушений при письме Р.И. Лалаевой, основанная на несформированности определённых операций процесса письма, а также классификация, предложенная И.Н. Садовниковой, основанная на принципе поуровневого анализа ошибок на письме будут очень ценны для нашей работы. В ходе специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть возникающие специфические ошибки на письме. Исходя из разных позиций логопедической коррекционной помощи, для нашей работы более ценными будут работы Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, основанные на коррекции одновременно всех компонентов речевой системы - звуковой стороной речи, словаря и лексико-грамматического строя.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.

2.1 Организация и методика проведения.

Цель констатирующего эксперимента – выявить и сравнить особенности нарушений письма у обучающихся 2-х классов общеобразовательной школы, имеющих ОНР и ЗПР.

Констатирующий эксперимент проводился на базе двух школ г. Красноярска: МАОУ «Средняя школа № 115» и МБОУ «Средняя школа № 134».

Цель данных учреждений: создание условий, обеспечивающих полноценное развитие индивидуальных способностей каждого ребенка, свободу общения и взаимодействие всех участников образовательного процесса, психологический комфорт, высокий творческий настрой, мотивацию обучения и других видов деятельности. В школе работают 4 службы: медицинская (врач-педиатр); логопедическая (учитель-логопед); социально-психологическая (педагог-психолог, социальный педагог); лечебно-физкультурная (наличие специальной медицинской группы).

В данных учреждениях реализованы условия для учащихся с ограниченными возможностями здоровья: обучение по адаптированным образовательным программам, по индивидуальным учебным планам, выбор формы обучения (обучение на дому, экстернат, семейное образование, самообразование), использование цифровых образовательных ресурсов, психологическая служба, работа логопункта, наличие специальной медицинской группы по физической культуре, объединения дополнительного образования.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальных группы по 10 испытуемых в каждой.

При комплектовании групп учитывались: возраст - 8-9 лет, характер дефекта (первая группа – обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи; вторая группа – обучающиеся с задержкой психического развития).

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-медико-педагогической документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых:

У 100 % детей проявляется дисграфия, из них 60% мальчики, 40% девочки. По данным психолога у 60% детей слабо сформировано произвольное внимание, у 60 % снижена память, 50 % детей от общего числа возбудимы, у 50 % детей высокий уровень школьной тревожности, 30 % детей воспитываются в неполной семье.

80 - % обучающихся испытывают трудности в овладении учебным материалом, 20 % усваивают программный материал в полном объеме, 50% имеют по математике оценку 4; 70 % по русскому языку – оценку -3. Из них 70% регулярно занимались с логопедом, 30 % эпизодически. 60% детей с заключением дизартрия, 10% с заключением дислалия, у 20 % детей звукопроизношение в норме. 70 % из 100% испытывают затруднения в запоминании инструкции педагога.

100 % испытуемых зрение, слух и соответствуют норме, у 50 % - задержка интеллектуального развития, 60 % - часто болеющие дети. У 30 % детей возраст матери на момент родов 35-40 лет, у 70 % в анамнезе ППЦНС.

При проведении констатирующего эксперимента использовалась стратегия обследования, предложенная О.Е.Грибовой[20, с. 12-13].:

- исследование рационально проводить в направлении «от общего к частному»,
- внутри каждого раздела обследования эффективно следовать по маршруту «от сложного к простому»,
- придерживаться направлений: «от продуктивных видов речевой деятельности к рецептивным»,
- «от экспрессивной языковой компетенции к импрессивной».

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 направления:

1. Первичное обследование процесса письма.
2. Углубленное обследование письма.
3. Обследование устной речи.

Общая схема обследования представлена на рисунке 5.



Рисунок 5- Этапы, задачи, направления и методы констатирующего эксперимента

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной и устной речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалевой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Т.А. Фотековой, Е.В. Мазановой и др.). Использовалась

балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной. Эта оценка была адаптирована в соответствии с целями констатирующего эксперимента. Был взят речевой и стимульный материал, предложенный А.В. Мамаевой.[51]

1 этап: Первичное обследование процесса письма.

Задача: Вычленить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ учащихся, нами проанализированы одна контрольная работа и 10 классных работ, проведенных в течение сентября месяца.

Бальная оценка: каждая ошибка оценивалась в 1 балл, затем баллы суммировались.

2 этап: Углубленное обследование процесса письма.

Задача: Уточнить симптоматику и степень выраженности дисграфических ошибок.

2. Данное направление включает в себя 3 пробы: запись самостоятельно составленных предложений, диктант, списывание с печатного текста.

Запись самостоятельно составленных предложений по картинкам.

Логопед предлагает учащемуся рассмотреть картинки, озвучить, что на них нарисовано. Далее учащийся составляет предложения к этим картинкам с произнесением их вслух и записывает предложение в тетрадь.

Инструкция: Посмотри на картинки. Тебе понятно, что на них нарисовано? Составь предложения к этим картинкам. Произнеси их вслух. Запиши эти предложения в тетрадь.

Стимульный материал: Учащемуся предлагается три изображения, на которых изображено [51, приложение А]:

1. Мама кормит малыша.
2. Девочка вытирает пыль.
3. Малыш и щенок нюхают цветы.

Оценка: анализируется общее количество ошибок. При анализе результатов учитывается количество дисграфических ошибок и их типы.

3 – допущено не более 2 ошибок дисграфического характера;

2 – допущено не более 5 ошибок дисграфического характера;

1 – допущено не более 8 ошибок дисграфического характера;

0 – в работе присутствует более 8 ошибок дисграфического характера.

Максимальная оценка за 3 составленных предложения – 3 балла.

Диктант. Логопед сначала читает весь текст, затем диктует его по предложениям. Слова для справок записывает на доске. После самостоятельной проверки учениками своей работы они еще раз сверяют ее с текстом диктанта, который орфографически читает логопед для вторичной проверки. Исправления при вторичной проверке делаются ручкой другого цвета.

Инструкция: Каждое предложение начинай писать после того, как оно будет прочитано логопедом. Проверь самостоятельно, правильно ли ты написал(а) диктант. Ошибки можно аккуратно исправить (правильные исправления за ошибку не считаются). Теперь еще раз проверь (логопед медленно читает текст).

Речевой материал:

Дача.

Это наша любимая дача. За рекой чудесная дубовая роща. Туда мы часто ходим гулять. В роще много груздей и рыжиков. Есть и ягоды. Один раз Алёша набрал целый кувшин малины.

Слова для справок: часто, в роще, рыжиков, один, кувшин.

Оценка:

Подсчитывается общее количество ошибок (специфических и неспецифических).

Подсчитывается общее количество дисграфических ошибок.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Примеры работ приведены в Приложении В.

Списывание с печатного текста.

Обучающимся предлагается текст для списывания, оформленный по требованиям автора: текст напечатан на отдельном листе. Шрифт Arial, 16 кегель.

Инструкция: Перед вами лежит текст (логопед прочитывает текстующимся). Внимательно прочитайте его самостоятельно, обратите внимание на знаки препинания автора в тексте. Прочитайте первое предложение, старайтесь запомнить, как пишутся слова. Теперь ещё раз прочитайте текст орфографически (проговаривая слова по слогам). Списывайте предложения частями, сверяя с печатным текстом написанными. После списывания, проверьте свой текст с образцом автора.

Речевой материал:

Зимний лес.

После метели лес стал красивый и удивительный. Ель стояла в хвойном наряде. Маленькие ёлочки занесло снегом. У берёзки вьюга посеребрила инеем светлые косы. На лесной полянке у тропинки след лисицы. В поисках добычи пробежала куница.

Оценка: анализируется общее количество ошибок. При анализе результатов учитывается количество дисграфических ошибок и их типы.

3 – допущено не более 2 ошибок дисграфического характера;

2 – допущено не более 5 ошибок дисграфического характера;

1 – допущено не более 8 ошибок дисграфического характера;

0 – в работе присутствует более 8 ошибок дисграфического характера.

Максимальная оценка – 3 балла.

3 этап: Обследование устной речи.

Задачи: выявить речевые механизмы нарушений письменной речи.

Метод: индивидуальный констатирующий эксперимент. При проведении индивидуального констатирующего эксперимента использовались вопросы и стимульный материал, предложенный А.В.Мамаевой [51, с. 42-43] (Приложение Б).

3 этап включал в себя 3 блока заданий.

1 блок: Обследование сформированности навыков дифференциации фонем.

Инструкция: Выбери картинки, в названии которых есть звук...

Стимульный материал: (см. приложение 2)

[с] – коса, лягушка, шар, троллейбус, цветы, огурцы, шахматы, роза, коза, цапля, зонт, лист, забор, лиса, сова, глаза, каша, птица, цыпленок, солдат.

[ш] – кошка, карандаш, жираф, бусы, щенок, бабочка, мышь, шоколад, лыжи, самолет, щука, очки, шорты, шкатулка, лужа, плащ, щепки, одуванчик, мяч, лампочка.

[ч] – колокольчик, щенок, огурец, бабочка, бочка, бабушка, машинка, почка, курица, телефон, утята, яйцо, чеснок, щука, ящик, котенок, шуруп, овца, пчела, плащ.

[т] – копыто, вата, дверь, дорога, сандалии, автомат, вода, вулкан, юбка, крот, двойка, дрова, тарелка, доска, шляпа, танк, одуванчик, попугай, колос, собака.

[б] – подушка, пальма, каблук, медаль, батон, сарафан, седло, банка, дупло, изба, паук, платок, труба, парта, подорожник, дом, дыня, баран, дым, шляпа.

[л] – ложка, гора, бутылка, робот, молоток, облако, помада, белка, рак, доска, пенал, комар, ворота, ночь, рама, чайник, ландыш, сумка, варенье, лак.

[н] (звучит твердо) – слон, дыня, конь, пенал, печенье, носки, кузнечик, нос, снегирь, малина, варенье, щенок, монета, телефон, сарафан, нога, олень, пони, чайник, банан.

Оценка:

3 балла - правильное и точное выполнение каждой пробы;

2 балла – оказание организующей помощи (проверь, все ли картинки разложены правильно); если после оказания организующей помощи ошибка ребенком не исправлена, ему предлагается выполнить задание с опорой на самостоятельное проговаривание названий картинок вслух;

1 балл – дальнейшее упрощение – проговаривание слова логопедом (логопед четко, ноне утрируя звук, проговаривает слова – названия предметов);

0 баллов - неверное выполнение пробы или отказ от выполнения.

Максимальное количество баллов за данную пробу – 420.

2 блок: Обследование звукопроизношения.

Инструкция: повторяй за мной слова.

Речевой материал:

[С] – собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик;

[С']- сеть, синий, гусь, семь, письмо, апельсин;

[З] – зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда;

[З'] - узел, газета, обезьяна, зелёный, зебра, земляника;

[Ц]- цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец;

[Ш]- шапка, машина, душ, шахматы, мешок, шишка;

[Ж]- жук, желудь, ножи, ежи, ножницы, жираф;

[Ч]– чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка;

[Щ] - щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки;

[Р]– рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор;

[Р']- редька, фонари, дверь, ремень, верёвка, брюки;

[Л] – лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка;

[Л']- лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто;

[М] – мыло, земляника, костюм, морковь, сом, комар;

[Н]– носки, окно, диван, ноты, слон, танк;

[Б] – бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан;

[Д] – дом, дым, удочка, дерево, дыня, радуга;

[В] – вата, волк, совок, ванна, сова, гвозди;

[К]- кошка, банка, паук, конфета, индюк, куб;

[К']- кеды, кит, пакет, валенки, утки, ботинки;

[Г] – губы, рога, вагон, голубь, игла, попугай;

[Х] – халат, ухо, петух, хлеб, хобот, холодильник;

[Х']- мухи, орехи, духи;

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

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Баллы, начисленные за каждую из пяти групп, суммируются.

Максимальная оценка – 15 баллов.

2 блок: Обследование сформированности навыков языкового анализа

Сколько слов в предложении:	
Осенью ласточки летают на юг?	Сколько звуков в слове ВСТРЕЧА?
Какое 2-е слово в этом предложении?	Сколько звуков в слове ТАКСИСТ?
Какое слово стоит после слова ЛАСТОЧКИ?	Какой третий звук в слове ТАКСИСТ?
Какое последнее слово в этом предложении?	Какой звук стоит после [к] в слове ТАКСИСТ?
Сколько слогов в слове ТАНКИСТ?	Назови гласные звуки в слове ТАКСИСТ?
Какой второй слог в слове ТАНКИСТ?	Сколько согласных звуков в слове ТАКСИСТ?
Сколько звуков в слове ТЕКСТ?	

Максимальное оценка за все задания – 13 баллов.

Можно провести полученное абсолютное значение процентное выражение. Если принять 13 баллов за 100 %, то индивидуальный процент успешности выполнения методики можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 разделив полученный результат на 13.

Полученное таким образом процентное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырёх уровней успешности:

Высокий уровень – 100 – 80%.

Средний уровень – 79,9 - 65%.

Ниже среднего – 64,9 – 50%.

Низкий уровень – 49,9 и ниже

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

По каждому направлению констатирующего эксперимента нами проведен количественный и качественный анализ результатов.

На основе анализа результатов 1этапаконстатирующего эксперимента (Первичное обследование процесса письма) нами условно выделено 3 уровня успешности в зависимости от количества дисграфических ошибок.

- высокий уровень – 0 - 5 ошибок.
- средний уровень – 6-14 ошибок,
- низкий уровень – 15 ошибок и более.

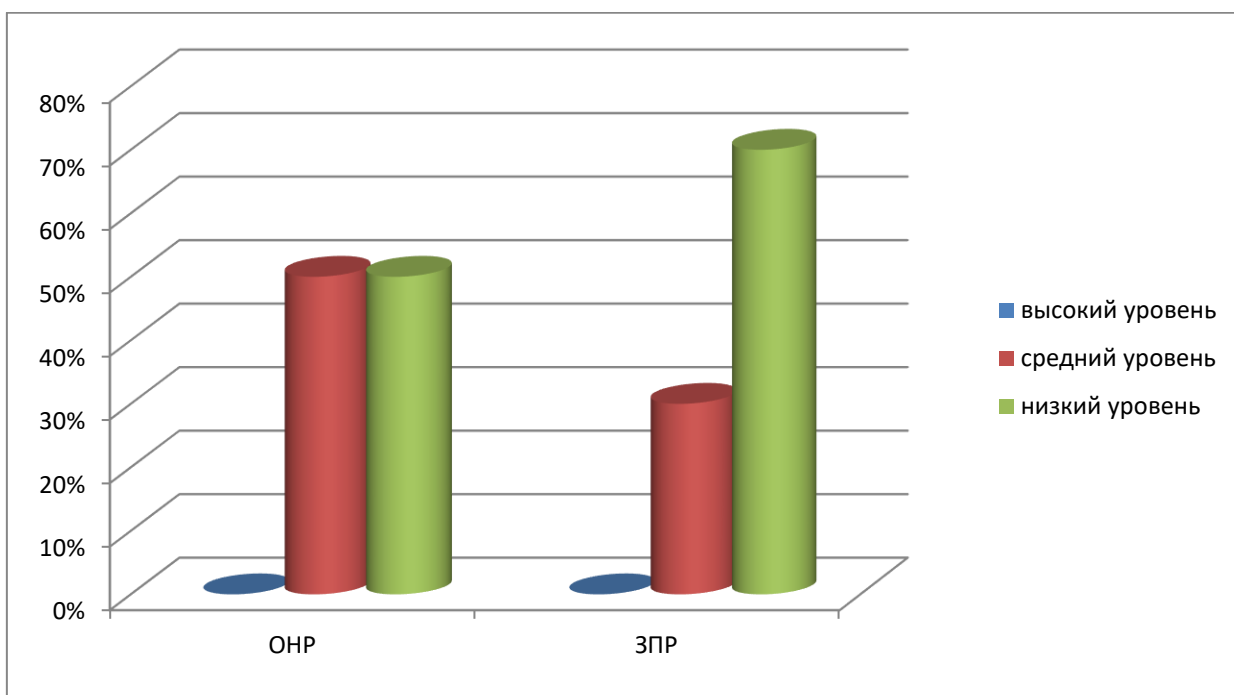


Рисунок 6 Уровень успешности овладения письмом

Из рисунка видно, что нет обучающихся на высоком уровне в обеих группах испытуемых, количество обучающихся на среднем и низком уровне в группе ОНР распределились поровну - по 5 человек (50%), в группе ЗПР на среднем уровне – 3 человека (30%), на низком уровне – 7 человек (70%)

Таким образом, большинство обучающихся ЗПР находятся на низком уровне – 7 человек, что значительно усложняет процесс получения образования во втором классе.

Анализ письменных работ показал, что:

У 30 % (5 человек) из группы ОНР выявлены дисграфические ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем, а у группы обучающихся ЗПР такой вид ошибок составил 50 %; у 60 % (6 человек) выявлены дисграфические ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза у обучающихся с ЗПР, 40 % (4 человека) у обучающихся с ОНР; у 20 % (2 человека) с ОНР выявлены дисграфические ошибки грамматического характера, а у группы ЗПР допустили 30 % (3 человека) ошибки. Были отмечены и единичные дисграфические ошибки оптического характера: perseverация в слове и закрепление на почве механического закрепления графо-моторных навыков у 10 % (1 человек) испытуемых обеих групп.

Далее более подробно проанализируем результаты по каждому оцениваемому заданию.

2 этап Углубленное обследование письма, показал следующие результаты:

1. Запись самостоятельно составленных предложений.

На этапе записи самостоятельно составленных предложений, высокий уровень получили учащиеся, набравшие 3 балла, средний уровень – 2 балла, уровень ниже среднего – 1 балл и низкий уровень – 0 баллов. Задание было направлено на выявление специфических ошибок письма, а также способности учащихся к установлению логико-смысловых отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы – высказывания. Результаты записи самостоятельно составленных предложений представлены на рисунке 7.

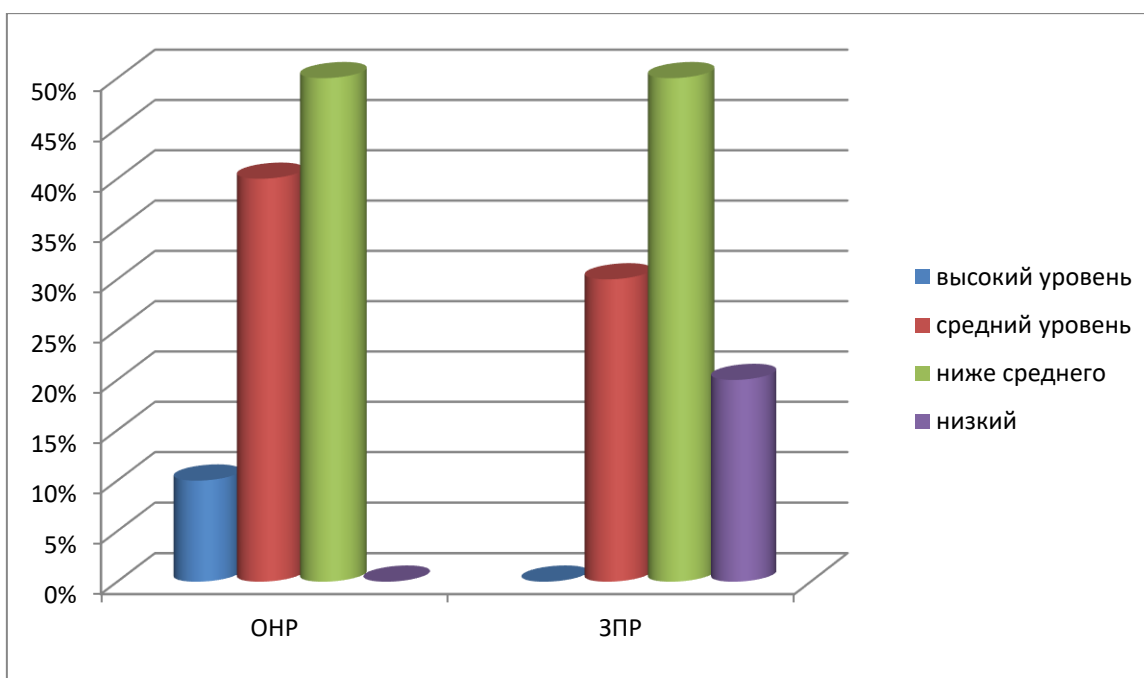


Рисунок 7– Результаты записи самостоятельно составленных предложений (%)

Как видно из рисунка 14: на высоком уровне в группе ОНР оказался 1 человек (10 %), набравший наибольшее количество баллов и допустивший не более 2 дисграфических ошибок, в группе ЗПР на высоком уровне нет обучающихся; на среднем уровне в группе ОНР – 4 человека (40 %), допустившие до 5 дисграфических ошибок, а группе ЗПР на данном уровне – 3 человека (30 %); на уровне ниже среднего – по 5 человек (50%) из группы ОНР и ЗПР, допустивший до 8 дисграфических ошибок; на низком уровне, допустившие более 8 дисграфических ошибок находятся 2 (20%) человека из группы ЗПР, из группы ОНР таких обучающихся нет.

Рассмотрим более подробно характер дисграфических ошибок в таблице 1.

Таблица 1 – Выявленные дисграфические ошибки при записи самостоятельно составленных предложений

Вид дисграфической ошибки	Проявление ошибки	Количество обучающихся(%), допустивших ошибку	
		ОНР	ЗПР

На основе фонемного распознавания (дифференциации) фонем	замена букв фонетически близких по звонкости-глухости	2 человека (20%)	4 человека (40%)
	нарушение фонемного распознавания в обозначении мягкости согласных в слове	1 человек (10%)	2 человека (20%)
	нарушение фонемного распознавания в замене гласных в слове	1 человек (10%)	3 человека (30%)
На почве нарушения языкового анализа и синтеза	пропуск гласной буквы в слове	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	пропуск согласной буквы при стечении согласных	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	слитное написание слов в предложении	1 человек (10%)	4 человека (40%)
Аграмматическая	пропуск буквы в слове	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	замена окончания в слове	3 человека (30%)	3 человека (30%)
Оптическая	смешение графически сходных букв	1 человек (10%)	1 человек (10%)
	искаженное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов букв (добавление лишних элементов, неправильное соединение букв, недописывание элементов буквы)	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	искаженное воспроизведение пространственного соотношения буквенных	3 человека (30%)	3 человека (30%)

	элементов в тексте (обвод буквы, нарушение границ строки)		
--	---	--	--

Таким образом, из анализа допущенных ошибок при самостоятельно составленных предложениях, можно сделать вывод, что обучающиеся из группы ОНР – 4 человека (40 %), у ЗПР – 9 человек (90%), допустили ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем; на почве нарушения языкового анализа и синтеза у ОНР допустили ошибки 5 человек (50 %), у ЗПР 10 человек (100%); аграмматизмы у 5 человек (50 %) из группы ОНР и 6 человек (60%) из группы ЗПР; ошибки оптического характера имеют 5 человек (50 %) из группы ОНР и 6 человек (60 %) из группы ЗПР.

2. Диктант.

На этапе написания диктанта, высокий уровень получили учащиеся, набравшие 3 балла, средний уровень – 2 балла, уровень ниже среднего – 1 балл и низкий уровень – 0 баллов. Задание было направлено на выявление специфических ошибок письма учащихся. Сравнительные результаты написания диктанта представлены на рисунке 8.

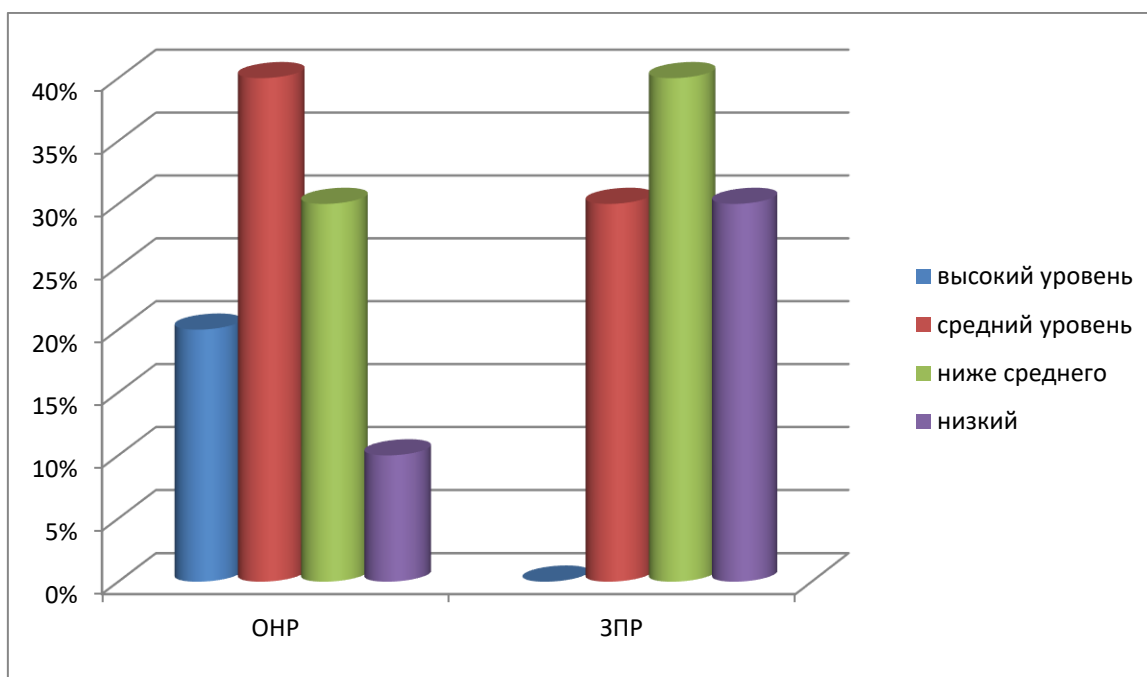


Рисунок 8– Результаты диктанта (%)

Как видно из рисунка 17: на высоком уровне в группе ОНР оказалось 2 человека (20 %), в группе ЗПР – нет обучающихся на высоком уровне, набравшие наибольшее количество баллов и допустившие не более 2 дисграфических ошибок; на среднем уровне, обучающиеся, допустившие до 5 дисграфических ошибок в группе ОНР – 4 человека (40%), в группе ЗПР – 3 человека (30 %), на уровне ниже среднего, допустившие не более 8 дисграфических ошибок - 3 человека (30 %) у ОНР и 4 человека (40 %) у ЗПР; на низком уровне, допустившие более 8 дисграфических ошибок в группе ОНР 1 человек (10 %), в группе ЗПР показали – 3 человека (3-%).

Рассмотрим более подробно характер дисграфических ошибок в таблице 2.

Таблица 2 – Выявленные дисграфические ошибки в ходе написания диктанта

Вид дисграфической ошибки	Проявление ошибки	Количество обучающихся(%), допустивших ошибку	
		ОНР	ТНР
На основе фонемного распознавания (дифференциации) фонем	замена букв фонетически близких по звонкости-глухости	3 человека (30%)	4 человека (40%)
	нарушение фонемного распознавания в обозначении мягкости согласных в слове	1 человек (10 %)	2 человека (20%)
	нарушение фонемного распознавания в замене гласных в слове	2 человека (20%)	3 человека (30%)
На почве нарушения языкового анализа и синтеза	пропуск гласной буквы в слове	2 человека (20%)	4 человека (40%)
	пропуск согласной буквы при стечении согласных	1 человек (10%)	3 человека (30%)
	слитное написание слов в предложении	2 человека (20%)	3 человека (30%)
Аграмматическая	пропуск буквы в слове	2 человека (20%)	3 человека (30%)

	замена окончания в слове	3 человека (30%)	4 человека (40%)
Оптическая	смещение графически сходных букв	1 человек (10%)	1 человек (10%)
	искаженное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов букв (добавление лишних элементов, неправильное соединение букв, недописывание элементов буквы)	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	искаженное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов в тексте (обвод буквы, нарушение границ строки)	3 человека (30%)	3 человека (30%)

Таким образом, из анализа допущенных ошибок можно сделать вывод, что учащиеся допустили ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем у ОНР – 6 человек (60 %), у ЗПР – 9 человек (90%), на почве нарушения языкового анализа и синтеза у ОНР допустили ошибки 5 человек (50 %), у ЗПР 10 человек (100%); аграмматизмы 5 человек (50 %) из группы ОНР и 7 человек (70%) из группы ЗПР; ошибки оптического характера имеют 6 человек (60 %) из группы ОНР и 7 человек (70 %) из группы ЗПР.

3. Списывание с печатного текста.

На этапе списывания с печатного текста, высокий уровень получили учащиеся, набравшие 3 балла, средний уровень – 2 балла, уровень ниже среднего – 1 балл и низкий уровень – 0 баллов. Задание было направлено на

выявление специфических ошибок письма учащихся. Результаты списывания представлены на рисунке 9.

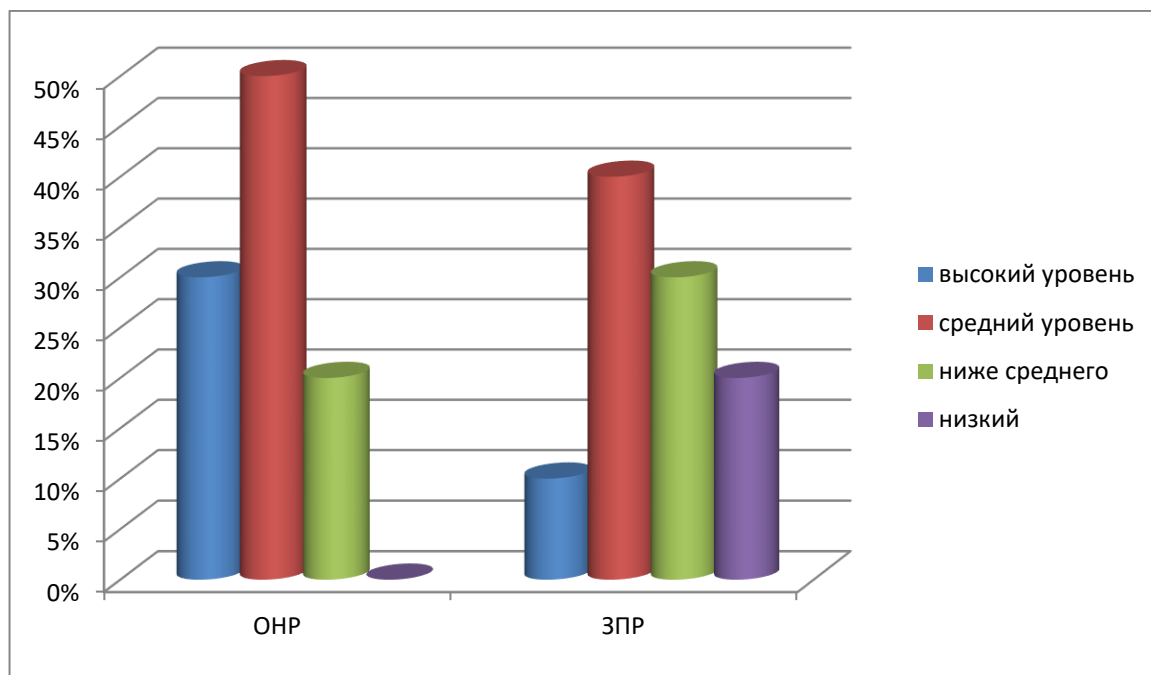


Рисунок 9– Результаты списывания с печатного текста (%)

Как видно из рисунка 20: на высоком уровне в группе ОНР оказалось 3 человека (30 %), а группе ЗПР 1 человек (10%), набравшие наибольшее количество баллов и допустившие не более 2 дисграфических ошибок, на среднем уровне – 5 человек (50 %) у ОНР и 4 человека (40%) в группе ЗПР, допустившие до 5 дисграфических ошибок, на уровне ниже среднего 2 человека (20 %) среди обучающихся ОНР и 3 человека (30%) среди обучающихся с ЗПР, на низком уровне у ОНР нет обучающихся, а среди ЗПР – 2 человека (20 %).

Рассмотрим более подробно характер дисграфических ошибок в таблице 3.

Таблица 3 – Выявленные дисграфические ошибки в ходе выполнения списывания с печатного текста

Вид дисграфической ошибки	Проявление ошибки	Количество обучающихся(%), допустивших ошибку	
		ОНР	ЗПР

На основе фонемного распознавания (дифференциации) фонем	замена букв фонетически близких по звонкости-глухости	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	нарушение фонемного распознавания в обозначении мягкости согласных в слове	1 человек (10%)	1 человека (10%)
	нарушение фонемного распознавания в замене гласных в слове	2 человека (20%)	2 человека (20%)
На почве нарушения языкового анализа и синтеза	пропуск гласной буквы в слове	1 человека (10%)	3 человека (30%)
	пропуск согласной буквы при стечении согласных	1 человек (10%)	2 человека (20%)
	слитное написание слов в предложении	1 человека (10%)	2 человека (20%)
Аграмматическая	пропуск буквы в слове	2 человека (20%)	3 человека (30%)
	замена окончания в слове	2 человека (20%)	3 человека (30%)
Оптическая	смешение графически сходных букв	-	1 человек (10%)
	искаженное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов букв (добавление лишних элементов, неправильное соединение букв, недописывание элементов буквы)	1 человека (10%)	2 человека (20%)
	искаженное воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов в тексте (обвод буквы, нарушение границ строки)	2 человека (20%)	2 человека (20%)

Таким образом, из анализа допущенных ошибок можно сделать вывод, что из группы ОНР допустили ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем – 5 человек (50 %), из группы ЗПР – 6 человек (60%); на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 3 человека (30 %) из группы ОНР и 7 человек (70 %) из группы ЗПР; аграмматизмы 4 человек (40 %) из ОНР, из ЗПР – 6 человек (60%); оптического характера – у 3 человек (30 %) из группы ОНР и 5 человек (50 %) из группы ЗПР.

Итак, сравнив результаты анализа 2 этапа констатирующего эксперимента, мы пришли к выводам, которые схематически можно представить в виде таблицы 4.

Виды дисграфических ошибок	Группы							
	ОНР				ЗПР			
	№ 1	№ 2	№ 3	Итого	№ 1	№ 2	№ 3	Итого
На основе нарушения фонемного распознавания (дифференции) фонем	4	6	5	15	9	9	6	24
На почве нарушения языкового анализа и синтеза	5	5	3	13	10	10	7	27
Аграмматическая	5	5	4	14	6	7	6	19
Оптическая	6	6	3	15	7	7	5	19

Таблица 4 Сравнительный анализ дисграфических ошибок обучающихся с ОНР и ЗПР

Как видно из представленной таблицы, обучающиеся с ЗПР допускают больше дисграфических ошибок по всем видам.

Подтверждение этому получено при сравнительном исследовании детей с ОНР и ЗПР младшего школьного возраста, проведенном Т.А. Фотековой [67]. Логопедическое обследование особенностей речевого

развития с помощью специально разработанной методики позволило не только качественно, но и количественно оценить состояние различных составляющих речевой функции у детей с ОНР и ЗПР. Было обнаружено, что у 27,1 % и 37,5% детей соответственно выявлен достаточно хороший уровень развития наглядно-образного мышления и эффективна прогностическая деятельность. Слабое развитие наглядно-образного мышления и прогностической деятельности обнаружено у 37,3% детей с ОНР и у 47,5 % детей с ЗПР. Эти данные указывают на то, что разграничение рассматриваемых форм отклоняющегося развития во многих случаях затруднительно, так как у достаточно большого количества обучающихся отмечается сочетанный дефект.

3 этап Обследование устной речи

По направлению **«Обследование сформированности навыков дифференциации фонем»** выделены следующие уровни успешности: высокий уровень – 420-411 баллов; средний уровень – 408-396 баллов; низкий уровень – ниже 396 баллов.

Результаты по данному направлению представлены на рисунке 10

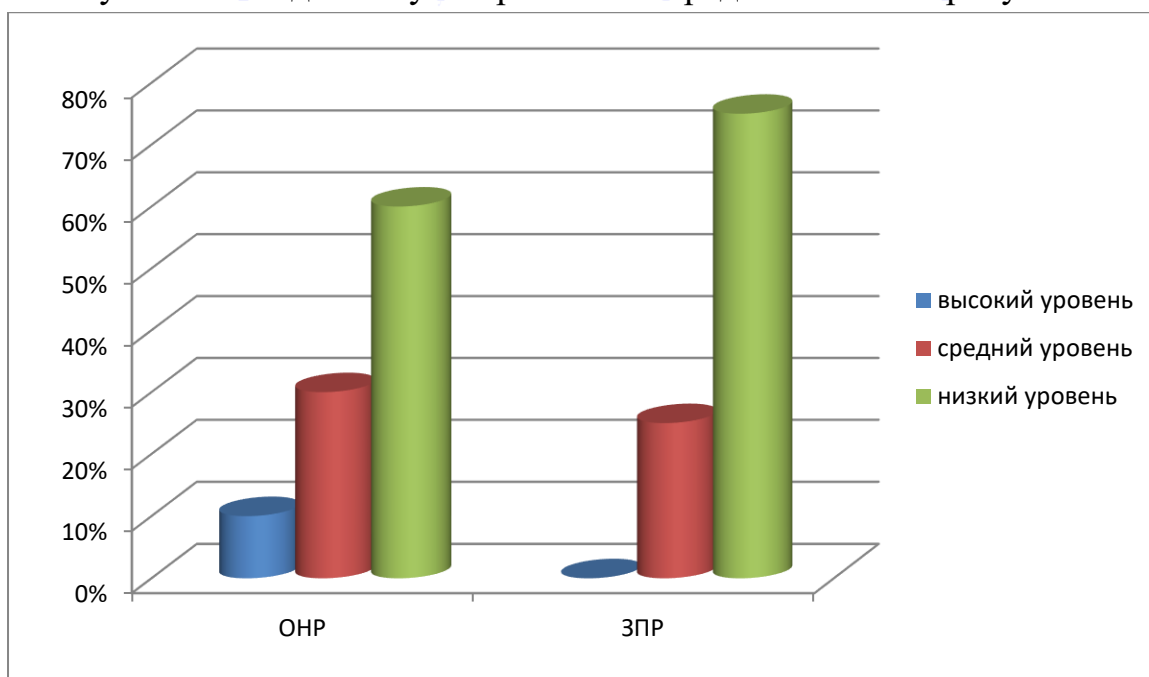


Рисунок 10 – Результаты сформированности навыков дифференциации фонем

Сопоставив результаты двух групп по данному направлению, мы видим значительные отличия в результатах. Если в группе ОНР 10 % детей находятся на высоком уровне, то в группе ЗПР таких детей нет. 30 % детей с ОНР находятся на среднем уровне успешности (у них были допущены единичные ошибки, но при оказании организующей помощи ошибки корректировались), а остальные 60 % детей имеют высокий уровень успешности, то в группе ЗПР дети находятся преимущественно на низком уровне, лишь 25 % на среднем уровне.

Более доступные задания для испытуемых группы ЗПР были задания на определение наличия звука [л] в словах – 100 % детей смогли исправить свои ошибки после оказания организующей помощи либо после проговаривания слова логопедом. Чаще встречались ошибки на дифференциацию звука [с] – 40 % детей допустили ошибки в словах: «цветы, роза, цапля, птица», из них 20 % детей исправили ошибку после проговаривания слова логопедом, а остальные 20 % не нашли ошибку даже после дальнейшего упрощения. 30 % детей допустили ошибки в определении наличия звука [б] в словах, однако после оказания организующей помощи 20 % детей исправили ошибку. Ошибки на дифференциацию звука [т] встречались чаще – у 50 % детей, в таких словах: «копыто, крот, одуванчик, дорога, попугай». После оказания организующей помощи 20 % детей исправили ошибку, а 30 % детей требовалось дополнительное проговаривание либо дальнейшее упрощение. Больше количество ошибок на дифференциацию звуков [ш],[ч] – у 70 % детей. После оказания организующей помощи 10 % детей исправили ошибки, 20 % детей исправили ошибки лишь после повторного проговаривания либо проговаривания слова логопедом, а 40 % детей так и не исправили ошибку. Наибольшее количество ошибок проявилось в задании на дифференциацию по твердости/мягкости (выбрать твердый звук [н]). 60 % детей не исправили ошибки в словах: «дыня, пенал, малина, телефон, чайник, печенье» даже после упрощения.

По направлению «Исследование звукопроизношения» выделены следующие уровни успешности: высокий уровень – 15 баллов; средний уровень – 14-9 баллов; низкий уровень – ниже 9 баллов.

Результаты по данному направлению представлены на рисунке 11

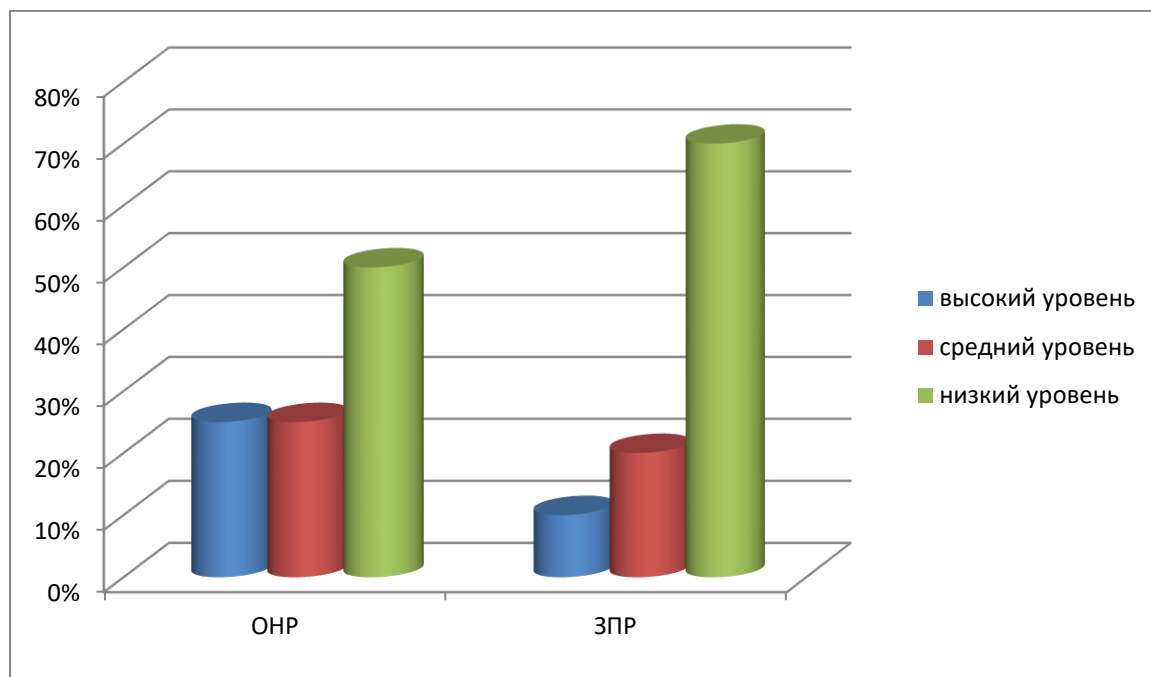


Рисунок 11 – Результаты исследования звукопроизношения

Сопоставив результаты двух групп по направлению «Исследование звукопроизношения», мы видим значительные отличия. 25 % детей группы ОНР находятся на высоком уровне успешности, т.к. у них нет нарушений звукопроизношения. Дети группы ЗПР показали иные результаты: только 10 % детей не имеют нарушений звукопроизношения. 20 % детей данной группы находятся на среднем уровне успешности, из них 10 % детей имеют искаженное произношение звуков [р], [р'] – требуется постановка; у 10 % искажение звука [л] – требуется постановка. На низком уровне успешности находится 70 %, т.к. у них нарушены 3 группы звуков: искажение [л], [р], [р'] – требуется постановка; смешение шипящих-свистящих [с]-[ш],[з]-[ж] – требуется дифференциация.

В экспериментальных группах нами сопоставлены результаты по всем сериям констатирующего эксперимента.

У 100 % детей отмечается соответствие между уровнем сформированности навыков письма и уровнем сформированности навыков дифференциации фонем. Из них у 70 % детей полное соответствие сформированности навыков письма и дифференциации фонем, а у 30 % детей неполное совпадение этих навыков. Например, у 20 % детей средний уровень сформированности навыков письма, но низкий уровень сформированности навыков дифференциации фонем. Это объясняется тем, что у этих детей ранее было нарушение звукопроизношения, и у них еще недостаточно четко сформировались речевые кинестезии для правильного выбора звука с опорой на собственное проговаривание. У 10 % детей низкий уровень сформированности навыков письма, но средний уровень сформированности навыков дифференциации фонем. При отборе слов с нужной фонемой внимание учащегося направлено на одно действие, ему оказывается организующая, стимулирующая помощь, а при письме внимание ребенка направлено на анализ звука, который нужно написать, затем – на перекодировку фонем в графему, удержание в памяти последовательности фонем и графем, на каллиграфию. Это и объясняет неполное соответствие навыков письма и дифференциации фонем.

У 100 % детей на письме проявились ошибки на дифференциацию звуков по твердости/мягкости, при этом наибольшее количество ошибок в направлении «Исследование дифференциации фонем» также проявилось в задании на дифференциацию по твердости/мягкости (выбрать твердый звук [н]). 60 % детей не исправили ошибки в словах даже после упрощения. Это свидетельствует о соответствии навыков письма и навыков дифференциации фонем.

Между уровнем сформированности навыков письма и звукопроизношения нами выявлено, что у 90 % детей звукопроизношение не влияет на навыки письма. Из них у 40 % нормальное звукопроизношение, а у 50 % нарушения звукопроизношения по типу

искажений, что не сказывается на письме. Выявлено, что у 10 % испытуемых нарушение звукопроизношения отразилось на письме в виде замен и смешений букв, обозначающих свистящие/шипящие звуки.

Сопоставив результаты между направлениями «Исследование дифференциации фонем» и «Исследование звукопроизношения» нами выявлено, что у 90 % испытуемых звукопроизношение не повлияло на навыки дифференциации фонем. У 10 % детей нарушение звукопроизношения обуславливает уровень сформированности навыков дифференциации фонем. У данного ребенка нарушение звукопроизношения проявляется в искажении [л], [р], [р'] и смешении шипящих-свистящих [с]-[ш],[з]-[ж]. При исследовании навыков дифференциации фонем этот ребенок также затруднялся в выборе слов со звуками [с], [ш].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у 100% детей выявлена смешанная дисграфия.

По направлению «Обследование сформированности навыков языкового анализа» выделены следующие уровни успешности: высокий уровень – 15 баллов; средний уровень – 14-9 баллов; низкий уровень – ниже 9 баллов.

Результаты по данному направлению представлены на рисунке 12

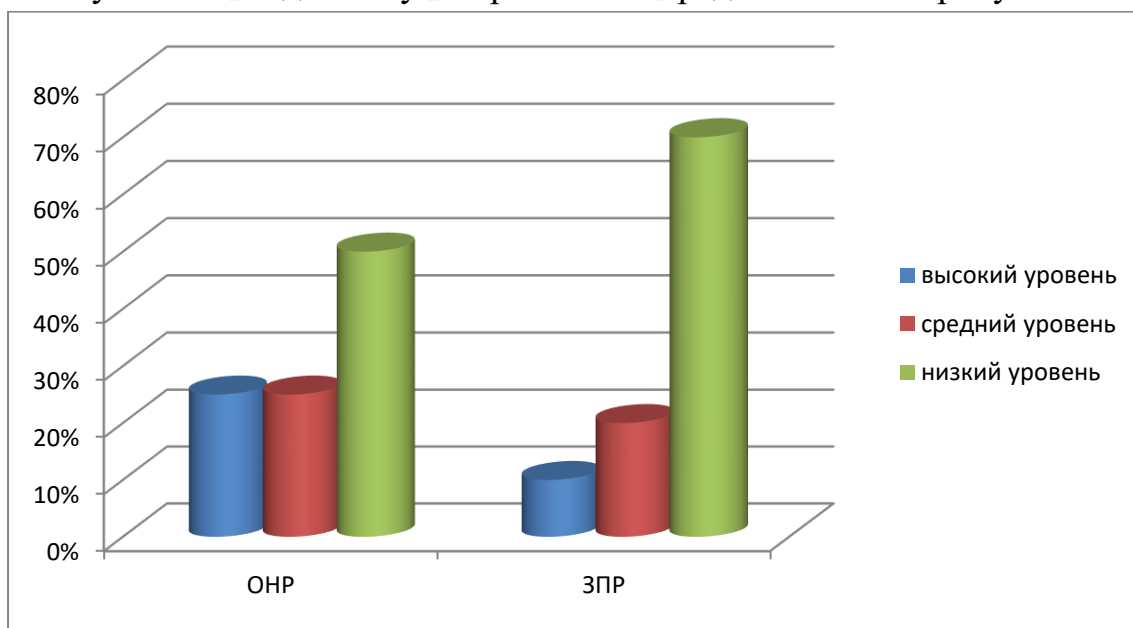


Рисунок 12- Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка языкового анализа и синтеза (%)

Как видно из гистограммы, 50% испытуемых группы ОНР продемонстрировали низкий уровень успешности, а высокий и средний уровень по 25 %, в группе испытуемых с ЗПР – 70 % показали низкий уровень, 10 % на высоком уровне и 20 % на среднем уровне успешности.

Следует отметить, что для испытуемых, показавших средний уровень успешности, были характерны ошибки, исправленные с самокоррекцией. Испытуемые, продемонстрировавшие уровень успешности ниже среднего и низкий, ошибки не исправляли и после организующей помощи. Эти ошибки были связаны с несформированностью навыка языкового анализа и синтеза.

Исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что у 32 % учащихся (7 человек) допускают дисграфические ошибки оптического характера: искажают воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов букв в слове: добавляют лишние или не дописывают элементы буквы, неправильно соединяют буквы; в тексте: обводят буквы, нарушают границы строки, выходя за неё или, наоборот, пишут слишком мелко.

27 % учащихся (6 человек) допустили дисграфические ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем: в смешении звонких - мягких согласных, в обозначении мягкости согласного, замене гласных в слове.

18 % учащихся (4 человека) допустили дисграфические ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза: пропуск гласных/согласных букв при стечении, добавление буквы в слове или пропуск букв, слогов, слитное или раздельное написание слов.

У 18 % учащихся (4 человека) присутствуют дисграфические ошибки в виде аграмматизмов на письме: на уровне слова (пропуск буквы), на уровне словосочетания (замена окончания) и на уровне предложения.

Важно отметить, что выявленные нами специфические ошибки письма у учащихся в стойкой, сильной позиции были выявлены и подтверждены, исходя из I этапа исследования у 7 учащихся. У данных учащихся можно отметить проявление дисграфии в смешанной форме.

Таким образом, можно сделать вывод, что данные обучающиеся второго класса с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития нуждаются в логопедической помощи, составленных методических рекомендациях для коррекции выявленных ошибок при письме.

2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей нарушений письма у обучающихся 2-х классов с ОНР и ЗПР

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития.

Работа по устранению выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента специфических ошибок, выстроена для обучающихся с ОНР и ЗПР, оказавшихся на среднем, ниже среднего и низком уровнях успешности овладения письмом.

Коррекционная работа учителя-логопеда должна быть построена с учетом ряда принципов: как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических.

Специальные принципы логопедического воздействия:

Принцип развития. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента выявлены направления для коррекционной работы по преодолению дисграфии. Работа по направлениям должна быть организована логопедом с учетом зоны ближайшего развития, т.е. это

должна быть работа над навыками дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза в зоне ближайшего развития обучающегося.

Этиопатогенетический принцип предполагает учет механизма нарушения. Следует отметить полиморфность механизма нарушения письма у обучающихся вышеуказанной категории. Она состоит в несформированности навыков: дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза, с одной стороны, и компонентов познавательной деятельности, с другой.

Принцип поэтапности. В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит психологическое учение Л.С. Выготского об интериоризации. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность. Принцип поэтапности предполагает учет этапов формирования умственных действий, выдвинутых П.Я. Гальпериным, где

1 этап: ознакомление с составом будущего действия,

2 этап: практическое освоение действия с использованием опор

3 этап: вербализация действия в устной или письменной речи

4 этап: действие проявляется в обобщенном виде без участия внешней речи

5 этап: действие выполняется полностью во внутреннем плане, и переходит из сферы контроля в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Рекомендации по устранению дисграфии предполагают несколько этапов. Например, при коррекции дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем выделяют несколько этапов: подготовительный, основной, заключительный.

Принцип взаимосвязи речевых нарушений с другими сторонами психической деятельности.

Принцип системности - основывается на представлении о речи как о системе достаточно сложной, причем все её компоненты функционируют взаимосвязано. Так, несформированность одного или нескольких

компонентов (навыка дифференциации фонем, навыка языкового анализа и синтеза) приводит к несформированности навыка письма и проявляется в стойких дисграфических ошибках.

Общедидактические принципы: доступность, наглядность, индивидуальный подход и др.

На основе анализа проведённого нами констатирующего эксперимента нами была обозначена группа обучающихся с заключением: смешанная форма дисграфии, работа направлена на преодоление специфических ошибок нарушений письма по 4 направлениям:

- 1) На основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем.
- 2) На почве нарушения языкового анализа и синтеза.
- 3) На основе лексико-грамматического строя речи.
- 4) Оптического характера

Методические рекомендации представлены по блокам, в зависимости от характера дисграфических ошибок. Каждый блок имеет определённые задачи и этапы работы. Задания разноуровневые, имеют направление и цель проведения, помощь учителя-логопеда дифференцирована.

На основе анализа проведённого нами констатирующего эксперимента нами была обозначена группа из 7 учащихся с заключением: смешанная форма дисграфии, работа направлена на преодоление специфических ошибок нарушений письма по 4 направлениям:

- Оптического характера.
- На основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем.
- На почве нарушения языкового анализа и синтеза.
- На основе лексико-грамматического строя речи.

Методические рекомендации коррекционной работы представлены по блокам, в зависимости от характера дисграфических ошибок. Каждый блок

имеет определённые задачи и этапы работы. Задания разноуровневые, имеют направление и цель проведения, помощь учителя-логопеда дифференцирована (таблица 4).

Направления коррекционной работы
<p style="text-align: center;">I блок нарушения на основе дифференциации фонем</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Развивать фонематическое восприятие. 2. Обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов. 3. Уточнять и сопоставить звуки в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения. 4. Выделять определённые звуки на уровне слога, слова, и словосочетания, предложения и текста. 5. Определять положения звуков по отношению к другим.
<p style="text-align: center;">II блок нарушения на основе языкового анализа и синтеза</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Различать гласные и согласные звуки. 2. Различать звуки и буквы, слоги и слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст. 3. Определять ударные и безударные гласные, слоги. 4. Определять в словах место и последовательность звука: гласных и согласных звуков. 5. Определять количество звуков в словах, слогах и словах, слов в предложениях, предложений в тексте.
<p style="text-align: center;">III блок нарушения оптического характера</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Уточнить и расширить объем зрительной памяти. 2. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления. 3. Развивать зрительно-моторные координации. 5. Формировать речевые средства, отражающие зрительно пространственные отношения. 6. Учить дифференциации смешиваемых по оптическим

признакам букв.

IV блок нарушения на основе лексико-грамматического строя речи

Задачи:

1. Формировать понимание особенностей взаимосвязи различных частей речи.
2. Учить правильно использовать в устной и письменной речи различные грамматические конструкции.

Таблица 4– Содержание логопедической работы

1 блок: коррекция нарушений письма оптического характера

Задачи:

1. Уточнить и расширить объем зрительной памяти.
2. Формировать и развивать зрительное восприятие и представления.
3. Развивать зрительный анализ и синтез.
4. Развивать зрительно-моторные координации.
5. Формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения.
6. Учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Работа проводится в 4 этапа:

I. Этап организационный: проведение обследования, анализ группировка выявленных ошибок.

II. Этап - подготовительный: развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

Направление: развитие зрительного гнозиса.

Цель: развитие восприятия цвета.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи:

стимулирующая.

Назови предметы и их цвет. Раскрась



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Назови, что перед тобой. Раскрась картинку.

7. Раскрась картинку.
 1 – оранжевый
 2 – сиреневый
 3 – зеленый
 4 – голубой



Направление: развитие буквенного гнозиса.

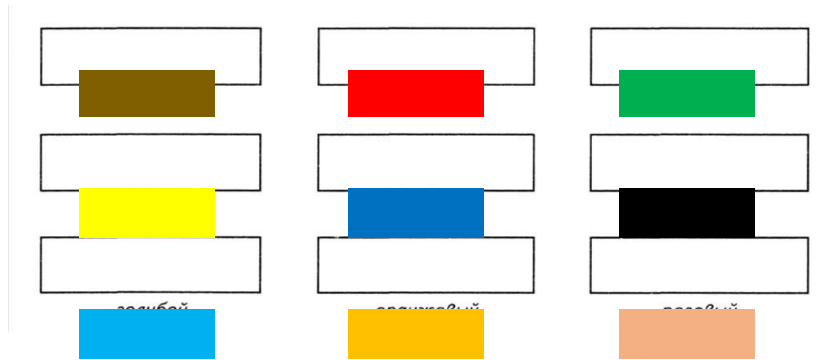
Цель: развитие восприятия размера и величины предметов и букв.

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Обрати внимание на цвета под каждой полоской.

Назови их. Раскрась полоски этим же цветом.



Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Сравни пары предметов по размеру и запиши ответы.

<p>А</p>	<p>Б</p>	<p>В</p>
<p>Г</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Д</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Для учащихся с
уровнем
успешности
ниже среднего
Оказание помощи:
организующая.

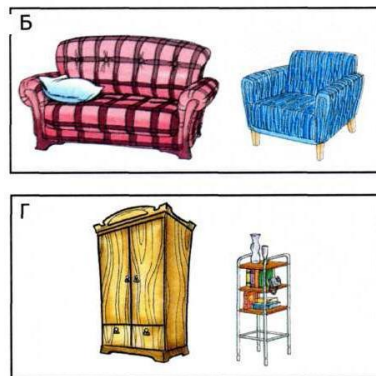
Найди и сравни пары предметов.
Составь и запиши 3 словосочетания,
используя слова: *выше–
ниже, шире – уже, длиннее – короче.*



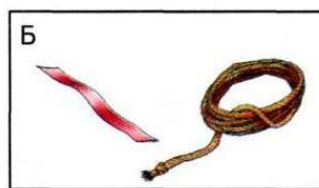
Для учащихся с
низким уровнем
успешности

Оказание помощи:
обучающая.

Сравни пары предметов по ширине. Запиши
ответы с помощью слов *уже - шире.*



Сравни пары предметов по длине. Запиши
ответы с помощью слов: *длиннее, короче..*



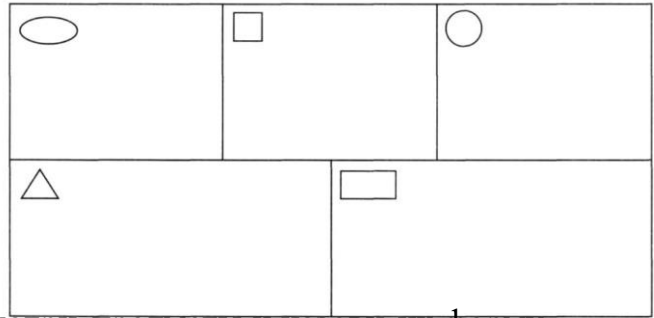
Направление: развитие зрительного анализа и синтеза.

Цель: запоминание формы предметов.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Рассмотри речи геометрические вление фигуры. Нарисуй рядом слов с каждой связи фигурой цель предметы вместо соответствующей формы. Назови балла каждый схему предмет своей и его геометрическую форму.

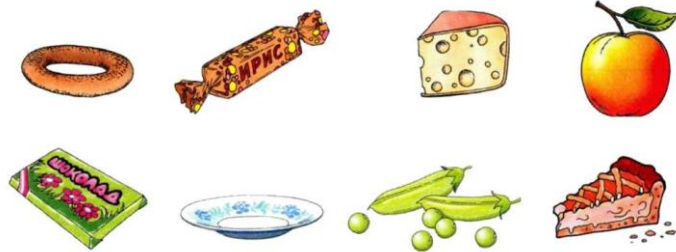


Рассмотри предметы и назови их форму.

Соедини сходные по форме предметы линиями одного цвета.

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

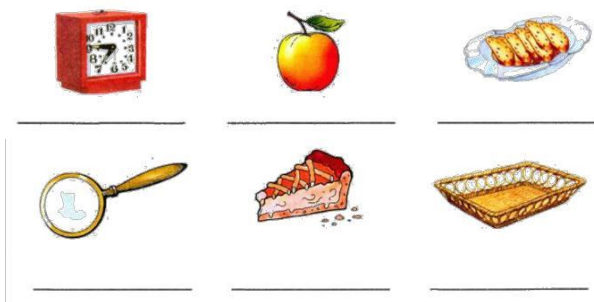
Оказание помощи: организующая.



Назови предметы и их форму. Подпиши под каждой картинкой какой это предмет по форме.

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая



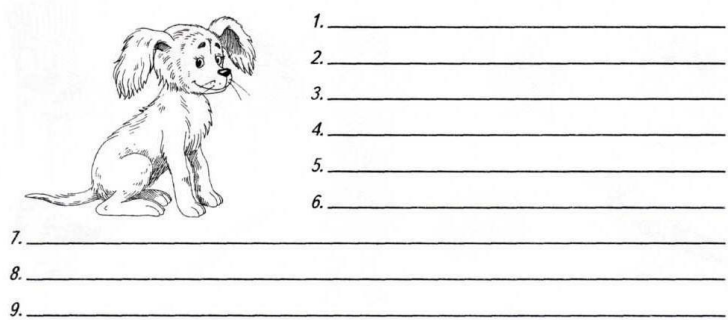
Направление: формирование пространственного восприятия и представлений.

Цель: ориентировка в схеме собственного тела.

Для учащихся со средним уровнем успешности.

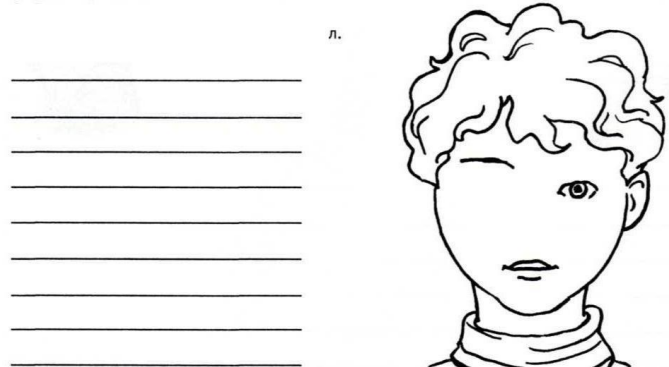
Рассмотри изображение щенка и запиши названия девяти (9) частей его тела. Расставь на картинке укаждой части тела щенка соответствующие цифры.

Оказание помощи: стимулирующая.



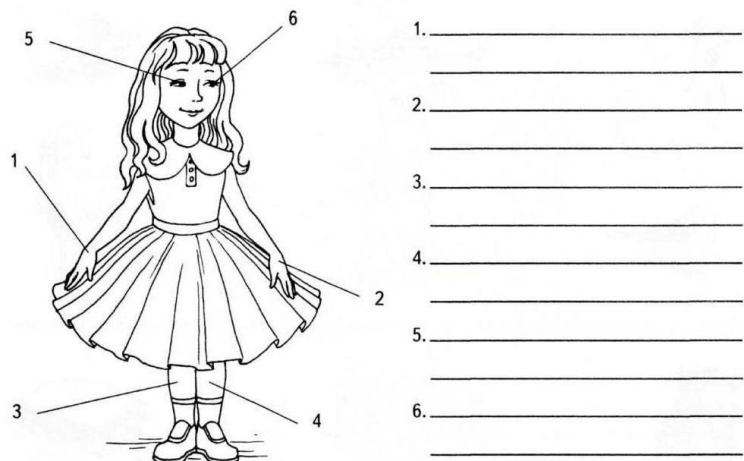
Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего *Оказание помощи: организующая.*

Дорисуй портрет. Запиши, какие части лица ты дорисовал.



Для учащихся с низким уровнем успешности *Оказание помощи: обучающая*

Назови части тела девочки, обозначенные цифрами. Запиши название этих частей



Направление: развитие зрительно-моторных координаций.

Цель: сопоставление буквы и цвета.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Распредели буквы разных цветов в подходящие по цвету домики по образцу.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Рассмотри и назови буквы. Обведи в кружок только те буквы, которые написаны красным цветом.



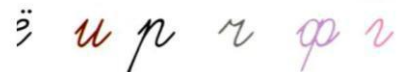
Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая

Рассмотри и назови каждую букву и ее цвет. Скажи, где буквы печатные, а где рукописные. Где строчные, а где заглавные.



Б. Рукописные строчные:



III. Этап: основной.

Направление: закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.

Цель: сопоставление букв, схожих по начертанию.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Помоги буквам о - а вернуться в слова.
Обозначь эти буквы в словах соответствующими символами.
Подумай, в каком облаке прячется два слова?

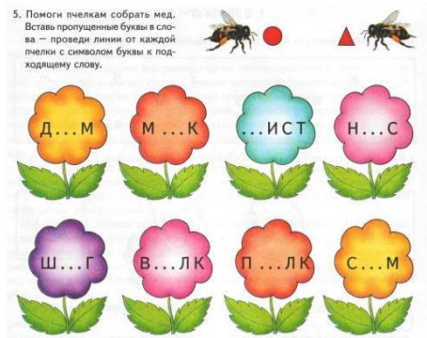
Оказание помощи:
стимулирующая.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Помоги пчёлкам собрать мёд. Вставь пропущенные буквы работа в слова – проведи первая линии от каждой детей пчёлки письме с символом слога буквы вместо к подходящему слову.

Оказание помощи:
организующая.



Для учащихся с низким уровнем успешности

Вставь пропущенные буквы о – а в слова.
Составь и запиши из слов двух столбиков словосочетания.

Оказание помощи:
обучающая.

зап...мнил	к...нь	_____
пл...чет	к...шки	_____
ск...чет	ск...зку	_____
ск...рый	п...езд	_____
сп...ли	пл...кса	_____

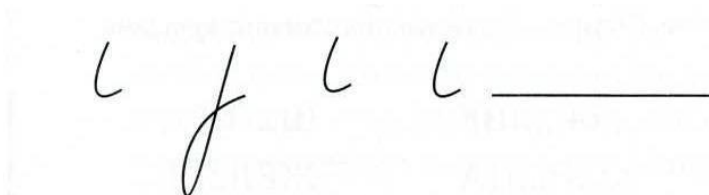
Направление: Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

Цель: определение элементов схожих букв (на примере букв и-у).

Для учащихся со средним уровнем успешности

Перед тобой элементы букв. Соедини их так, чтобы получились строчные буквы. Какие буквы получились? Чем они похожи? Покажи.

Оказание помощи:
стимулирующая.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Посмотри на героев сказки. Из какой они сказки пришли? Запиши имена героев. Ниже запиши гласные буквы, элементы которых похожи, чем? Покажи.

Оказание помощи:
организующая



Для учащихся с низким уровнем успешности

Продолжи строку букв. Назови их. В чём отличия написания их элементов? Покажи.

Оказание помощи:
обучающая

Направление: дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

Цель: дифференциация смешиваемых букв в слова, словосочетаниях (на примере букв и - щ).

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Помоги буквам и – ш занять в словах нужное место. Запиши слова правильно и прочитай их.

шзбуика _____	дедуика _____
итаншики _____	веншк _____
плшта _____	меиок _____
икола _____	бабуика _____
вечиалка _____	оислшк _____

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Вставь пропущенные буквы и – ш и прочитай слова. Составь словосочетания, соединяя слова из левого и правого столбиков. Запиши их.

Л...СЬЯ	...ЕРСТЬ
КО...АЧЬЯ	НОРА
Т...ГР...НАЯ	ПЕРО
ДЕТСК...Е	МАСКА
КУКУ...К...НО	ЛАДО...К...

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Вставь пропущенные буквы и – ш и прочитай слова. Объясни их значение.

Л...ПА	КОР...ДОР	...ОК
...ЕРСТЬ	...УСТРЫЙ	...УБКА
КО...КА	ПР...БОР	КАЛ...ТКА

Направление: дифференциация гласных и согласных букв.

Цель: дифференциация согласных букв в предложениях и тексте (на примере букв и - ц).

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Запиши этот текст. Обведи все буквы и красным кружком, а все буквы ц – синим.

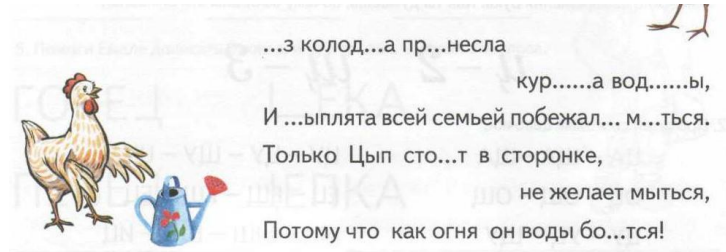
Однажды тётя Ира шла по  через озерцо . На пальце у нее было  . Тётя Ира уронила  в озерцо . Мимо шла  . Она нагнула голову и клювом достала  . Так  помогла тёте Ире.

Запиши этот текст. Обведи все буквы и красным кружком, а все буквы ц – синим.

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Вставь буквы и – ц в текст стихотворения. Прочитай, что у тебя получилось. Выпиши по 3 слова с буквами и – ц, обведи их кружком красного и синего цвета.



Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Рассмотри буквы в таблице. Обведи кружком красного цвета все буквы И, а синего цвета – все буквы Ц.

И	Н	Т	Л	Ш	Щ	Ц	П	Ц	И	О	И	Ц	Ц	И	И
Ш	Ц	П	Ц	И	У	Ш	Ч	Щ	Щ	Ы	Б	Ш	Ц	Щ	Э
Д	Ш	Л	Щ	Щ	И	Ц	Ф	Ж	Н	Ц	Ш	И	К	У	Ы
Ц	П	И	Е	Р	Ц	Щ	Ы	И	И	И	П	Ш	Н	И	Ц

IV. Этап: заключительный.

-Закрепление полученных навыков.

-Перенос полученных знаний на другие виды деятельности.

2 блок: коррекция нарушений письма на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем

Задачи:

1. Развивать фонематическое восприятие.
2. Обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
3. Уточнять и сопоставить звуки в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделять определённые звуки на уровне слога, слова, и словосочетания, предложения и текста.
5. Определять положения звуков по отношению к другим.

Работа проводится в 3 этапа:

I. Этап: подготовительный.

Направление: развитие слухового и зрительного внимания.

Цель: расширение рамок слухового и зрительного внимания.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Сейчас я покажу тебе картинки. Твоя задача произнести и запомнить их и разложить в том порядке, в котором они лежали (Убирает картинки). А сейчас попробуй воспроизвести картинки, которые ты называл.

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Сейчас я покажу тебе картинки. Твоя задача произнести и запомнить их. (Убирает картинки). А сейчас попробуй воспроизвести картинки, которые ты называл.

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Посмотри на картинки, произнеси вслух, что на них изображено? Повтори ещё раз. Просмотри самостоятельно ещё раз картинки. А теперь закрой картинки и попробуй их произнести самостоятельно.



Направление: развитие слуховых дифференцировок.

Цель: развитие слуховой и произносительной дифференциации звуков Б-Б`-П-П` в словах.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Сделай подписи к картинкам. Укажи буквы Б-П.



Для обучающихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи:
организующая

Вставь пропущенные слоги и прочитай слова
Выпиши сначала слова со звуками Б-Б', а потом П, П'

БА - ПА

лам__	шля__		тум_	шу
__	__	жа__	__	__
шай__		__б	__	__
__	ре__	очка	роль	__ра

БУ-ПУ

__сы	__ря	__зырь	__пок
__то	ар__	по__	
н	__зы	__гай	ре__сы

БИ-ПИ

__ло	__ле	__па	__лит	__д
т	т		ь	он
ка__	ка__	на__с	__нок	__то
нет	__на	ать	ль	н

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи:
обучающая

Подружи буквы Б и П. обведи нужным цветом звуки.

удка о елка хло ок та очки

зу ы робко за ор о лавок

Направление: развитие фонематического восприятия.

Цель: различение букв Г-Г', К-К' на уровне текста.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи:
стимулирующая.

Составь из данных наборов слов предложения.
Расставь их по порядку так, чтобы получился рассказ.

Запиши рассказ и выдели цветом звуки букв Г-К.

Белка, спешить, к, гнезду. Она, скакать, за, еловые, шишки. Забраться, белка, в, тёплое, гнездо. В, лес, закружила, вьюга. Будет, вкусная, еда, у, зверёк, в, кладовая. Белка, выбраться, из, гнезда.

Для учащихся с
уровнем
успешности
ниже среднего

Оказание
помощи:
организующая.

Соедини слова с буквами Г-К так, чтобы получилась пара слов. Запиши слова парами, сравни слова по произношению, написанию и значению.

КОРА ГОЛОС КОЛОС КАЛЬКА КРОТ ГОРА ГАЛЬКА КУБКИ
ГРОТ КОЛ КОРА КУСТЫ ГУБКИ ГУСТЫ

Для учащихся с
низким уровнем
успешности

Оказание
помощи:
обучающая.

Вставь буквы Г – К слова. Прочитай рассказ.

_раницу сторожил по_ранични_. Рядом
лежал верный пёс Чу_. Наступила _лубо__ая
ночь. Вдру__ пёс вздро_нул. Чу_ почувал вра_а.
По_ранични_ спустил соба_у с повод_а. Пёс стрелой
помчался на вра_ав темноту. Вра_ был остановлен.

II. Этап: основной.

Направление: развитие фонематического анализа и синтеза.

Цель: уточнение фонематического восприятия звуков Т и Т' посредством анализа.

Для учащихся со
средним уровнем
успешности

Оказание помощи:
стимулирующая

Закончи предложение, проведи линии к соответствующим картинкам. Запиши предложения. Составь схемы.

Двор подметают....
Дрова рубят ...
Гвозди забивают...
На лугу растет сочная ...
В шкафу стоят новые...



Для учащихся с
уровнем успешности
ниже среднего

Оказание помощи:
организующая

Замени в тексте символы буквами Д – Т.
Запиши текст и выдели рабочие звуки.

Родник

Оень был тёплой. Оима и ВолоОя гуляли около Оачи. Мальчи-
ки поОшли к высокому Оереву. У корней Оерева они увиОели
роОник. Оима и ВолоОя решили поОйти поближе. Они наклони-
лись к воОе и стали черпать её лаОонями. ВоОа была очень про-
зрачная и холоОная. Мальчики быстро утолили жажОу и пошли
Оомой.

**Для учащихся с
низким уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
обучающая*

Раздай картинки Тиму и Тому: проведи линии от картинок со звуками Т и Т` к каждому брату



Направление: развитие слуховых дифференцировок.

Цель: дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

**Для учащихся со
средним уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
стимулирующая*

Составь и запиши рассказ о мышонке и ежонке.
Выдели буквы Ж —Ш.



**Для учащихся с
уровнем
успешности
ниже среднего**

*Оказание помощи:
организующая*

**Прочитай предложение и исправь ошибки.
Запиши предложения правильно и выдели
звуки Ж-Ш**

*Маша мазать хлеб масло. Вызвать пушистые
варежки. Бабушка жарить рыба на скорода.
кошка ловить шустрая мышка.*

**Для учащихся с
низким уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
обучающая*

Мише нравится звук Ш, а Жене – Ж. Помоги ребятам поделить картинки: проведи цветные линии от картинок к каждому ребенку. Запиши названия картинок и выдели буквы Жи Ш.



3 блок: коррекция нарушений письма на основе языкового анализа и синтеза

Задачи:

1. Различать гласные и согласные звуки.
2. Различать звуки и буквы, слоги и слова, словосочетания и предложения, набор отдельных предложений и текст.
3. Определять ударные и безударные гласные, слоги.
4. Определять в словах место и последовательность звука: гласных и согласных звуков.
5. Определять количество звуков в словах, слогов и словах, слов в предложениях, предложений в тексте.

Уровни работы над ошибками:

1. Ошибки на уровне буквы, слога и слова:

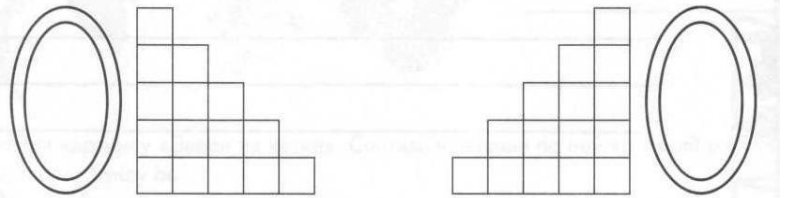
Направление: выделение звука на фоне слова.

Цель: определение наличия звука на фоне слова.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Подбери к схемам слова с буквой О, запиши и выдели букву.



Составь предложение с предметами. Укажи место буквы У в словах.

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.



**Для учащихся с
низким уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
обучающая*

В названиях каких овощей, фруктов есть буква А? Запиши эти названия. Выдели красным цветом букву А.

ОВОЩИ: _____

ФРУКТЫ: _____

Направление: вычленение звука из начала и конца слова.

Цель: определение места звука в слове.

**Для учащихся со
средним уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
стимулирующая.*

Прочитай предложения. Составь из них рассказ и запиши его. Выдели в словах буквы Д-Т, определи место звука в слове.

портфель

весёлый – грустный

кастрюля

лёгкий – тяжёлый

Петрушка

стоять – ехать

медведь

добрый – злой

автомобиль

тёплая – холодная

**Для учащихся с
уровнем успешности
ниже среднего**

*Оказание помощи:
организующая*

Прочитай слова в столбиках. Составь словосочетания, выбрав необходимые слова – подсказки, запиши. Выделив в словах буквы Д-Т, определи место звука в слове.

портфель

весёлый – грустный

кастрюля

лёгкий – тяжёлый

Петрушка

стоять – ехать

медведь

добрый – злой

автомобиль

тёплая – холодная

**Для учащихся с
низким уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
обучающая*

Закончи слова слогами с буквами Д-Т. Запиши слова и укажи место букв Д-Т. Выдели в словах буквы Д-Т.

Лоп...

мо...

го...

...ло...

Гвоз...

...вар

моло...чек

ни...

Моне ...

... ры

боро...

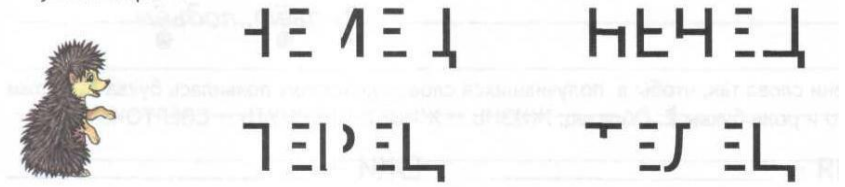
свобо...

Направление: определение последовательности и количества звуков в слове.

Цель: определение количества звуков в слове.

**Для учащихся
сосредним
уровнем
успешности**
*Оказание
помощи:
стимулирующая*

Допиши и прочитай получившиеся слова. Запиши их. Сделай звуко- буквенный разбор слова.



**Для учащихся
с уровнем
успешности ниже
среднего** *Оказание
помощи:
организующая.*

Посмотри на картинку. Что ты видишь? Запиши названия. Сделай звуко - буквенный разбор одного фрукта. Сколько согласных в слове у тебя получилось?



**Для учащихся
с низким
уровнем
успешности**
*Оказание
помощи:
обучающая.*

Прочитай слова. Вместо букв Р– Л в схемах словах поставь символ «Х». Сколько символов у тебя получилось?

РАК –

ЛОСЬ –

КОЛЫБЕЛЬ –

КРОВАТЬ –

КЛОП –

КАНАЛ –

Направление: определение места звука в слове относительно других звуков

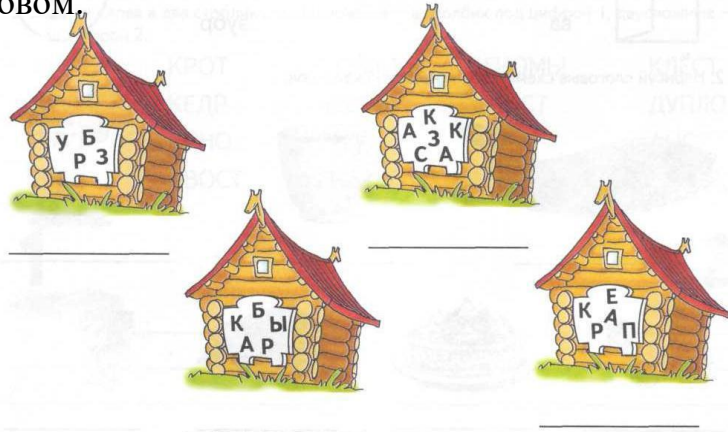
Цель: определение места звука в слове относительно друг друга.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Переставь буквы в домиках так, чтобы получились слова. Запиши слово «Сказка». Посмотри на звук «З».

Запиши его местоположение относительно буквы «А» и «К». Придумай и запиши предложение с этим словом.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Отгадай ребус. Запиши слово. Посмотри за звук «ш», где он находится в слове относительно буквы А и Ю? Придумай и запиши предложение с этим словом.



Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Прочитай имя девочки. Запиши имя. Посмотри на букву «И». Где она находится относительно буквы «Л», «С»?

АЭИПА

2. Ошибки слогового анализа и синтеза на уровне слова.

I. Этап: подготовительный (невербальный).

Направление: ошибки слогового анализа и синтеза на уровне слова.

Цель: развитие концентрации внимания посредством задания корректурной пробы.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Посмотри внимательно на текст. Нужно исправить ошибки в письме.

Оказание помощи:
стимулирующая.

Дорогая Белоснежка!

Мы очень рады тому, что у тебя всё хорошо мы постараемся не грустить без тебя твой пёс охраняет наш дом понедельник убирает в комнатах вторник будит нас по утрам среда и четверг ухаживают за животными пятница готовит обед и ужин суббота собирает хворост для камина, а воскресенье следит за огородом у нас всё хорошо приезжай к нам, когда сможешь мы с нетерпением ждём тебя

Любящие гномы

Для учащихся уровнем успешности ниже

среднего
Оказание помощи:
организующая.

Помоги Принцу преодолеть путь и спасти Белоснежку: Для этого по пути тебе нужно зачеркнуть все согласные и тогда принц получит шифр для спасения.



Для учащихся с низким уровнем успешности
Оказание помощи:
обучающая.

Обрати внимание на набор букв. Тебе нужно как можно меньше потратить времени и зачеркнуть все гласные буквы красным карандашом.

КАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБДКПШУ
ВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБОТВЕСМВ
НСАКРВОЧТНУЫПЛНПМКОУЧЛЮНРВНЩ
РВОЕСНАРЧКРЛБКУВСРФЧЗХРЕЛЮРРКИ
ЕНРАЕРСКВЧБЩДРАЕПТМИСЕМВШЕЛДТЕ
ОСКВНЕРАОСВЧБШЛОИМАУЧОИПООНАЫБ
ВКАОСНЕРКВИВМТОБЩВЧЫЦНЕПВИТБЕЗ

Направление: работа над ритмической стороной речи.

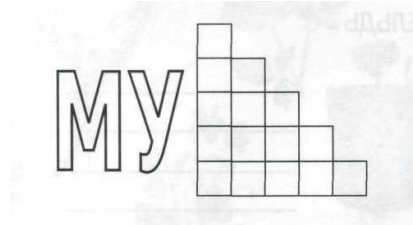
Цель: развитие ритмической стороны речи посредством ударения в словах.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая

Подбери и запиши слова в клетки кроссворда.

Самостоятельно составь ритмическую схему 3 слов.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: стимулирующая

Соедини линиями слово и его ритмическую схему.

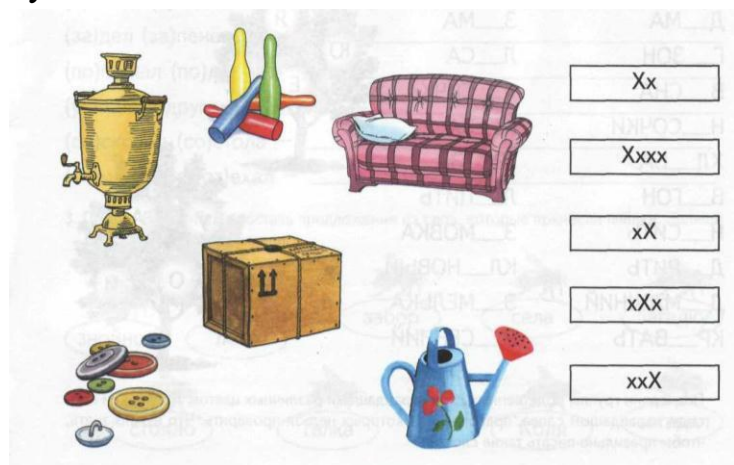
ХОБОТ	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="Xx"/>
ЛЕЙКА	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="Xxx"/>
САМОВАР	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="xX"/>
ДИВАН	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="xXx"/>
ПОВАР	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	<input type="text" value="xxX"/>
ВЕШАЛКА	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	
КАРАНДАШ	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	
ПОДСОЛНУХ	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	
ГРАЖДАНИН	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>	

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая

Рассмотри и назови картинки.

Соедини линиями слово и его ритмическую схему.



II. Этап: коррекционный (вербальный).

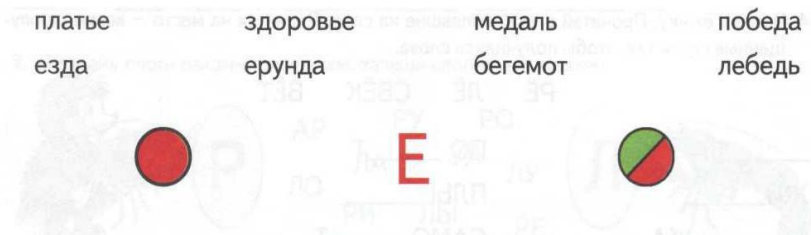
Направление: работа на уровне гласных.

Цель: формирование умения обозначать гласные буквы с помощью символов.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи:
стимулирующая.

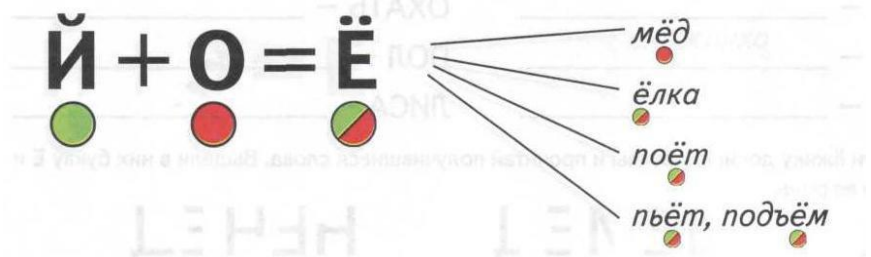
Прочитай слова. Какова роль буквы Е в каждом из них? Запиши слова в два столбика. Выдели в них букву Е.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи:
организующая

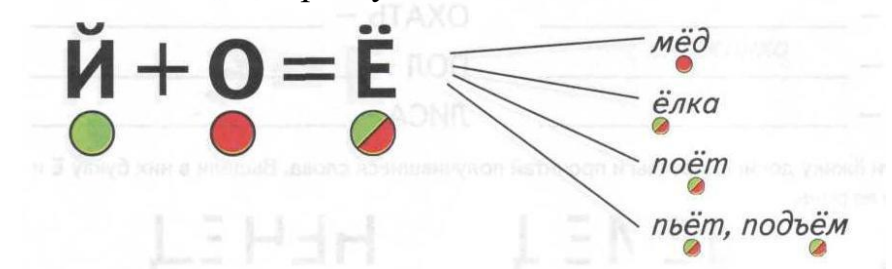
Рассмотри схему. Дорисуй недостающие элементы схемы, глядя на пример.



Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи:
обучающая

Рассмотри схему. Дорисуй недостающие элементы схемы, глядя по образцу.



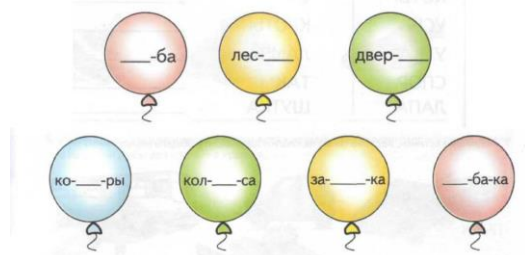
Направление: работа на уровне слогов.

Цель: работа с открытыми и закрытыми слогами, обозначение слогов с помощью схем.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи:
стимулирующая

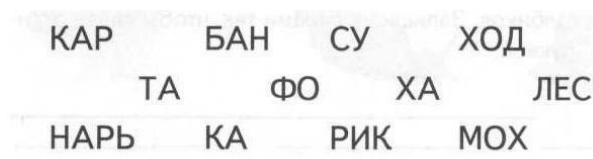
Прочитай слоги, записанные на шарах. Дополни их до слов.



Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: организующая

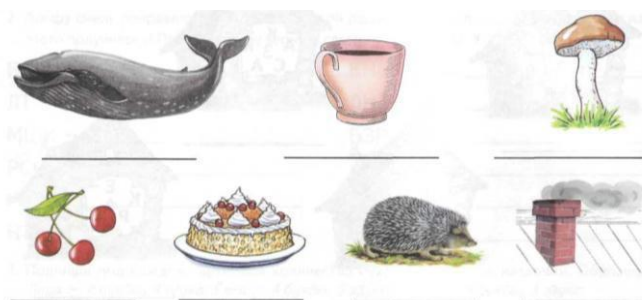
Составь из слогов слова и запиши их. Какие слова состоят из одного слога?



Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: организующая

Нарисуй слоговые схемы слов – названий картинок.



Направление: работа на уровне слов

Цель: определение одно-дву-трёхсложных слов.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

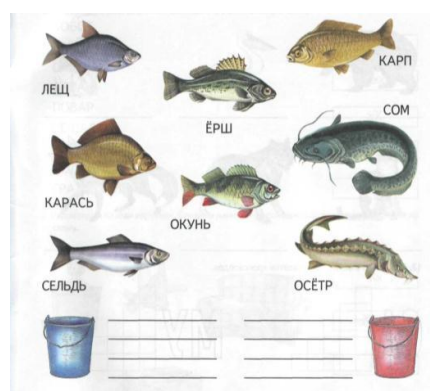
«Собери букеты»: запиши слова – названия цветков – в два столбика: двусложные – в столбик под цифрой 2, трёхсложные – под цифрой 3. Какие цветы не попадут ни в один из букетов? Почему?



«Поймай» рыбок и положи их в вёдра: если в названии рыбы один слог – в синее, а если в названии рыбы два слога – в красное.

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая



3. Ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста:

Направление: работа на уровне словосочетания, предложения, текста.

Цель: дифференциация набора отдельных слов предложения, словосочетания.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи:
обучающая

Внимательно прочитайте предложения. Исправьте те, которые являются набором отдельных слов.

Саша слез с санок и съехал с горки.

Соня вылила сок и выпила его.

Зайчонок быстро бежал к лисе.

Под забором спал полосатый кит.

Караси и сазаны поймали в сети рыбаков.

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи:
стимулирующая

Соедини части предложений стрелками.

Кеша купил ...

... сели на калитку.

Катя кормила ...

... жёлтая канарейка.

Галка и сорока ...

... мы видели фламинго.

На ветку рябины ...

... волнистого попугая.

В зоопарке на пруду ...

...серых голубей.

В клетке заливалась ...

... сели снегири.

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи:
обучающая

К каждому яблоку для пары подбери грушу так, чтобы можно было прочитать словосочетание типа «прилагательное + существительное».



Направление: определение значения предлогов и приставок, их написание.

Дифференциация предлогов и приставок.

Цель: формирование умения определять приставку и предлог при написании слов.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Составь предложения из слов, запиши.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Раскрой скобки и запиши верно словосочетания.

(на)рисовал (на)доске —
 (в)летел (в)окно — ____
 (за)дел (за)пенёк — ____
 (по)бежал (по)дороге — .
 (у)знал (у)друга — ____
 (со)скочил (со)стола — _
 (от)магазина (от)ехал — .

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Вставь предлоги, запиши стихотворение.

Я ___ утра ___ лесу гуляю,
 ___ росы я весь промок.
 Но зато теперь я знаю,
 ___ берёзку и ___ мох,
 ___ лисичку и ___ волка,
 ___ стрижа и ___ ужа,
 ___ ежиху, у которой
 Было целых семь ежат.

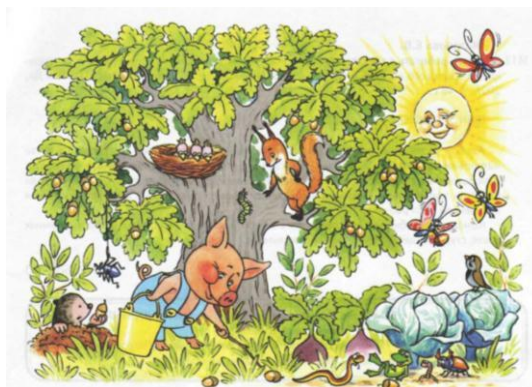
Направление: определение основных признаков текста, определение предложений в тексте.

Цель: формирование умения составлять текст, корректировать его.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Рассмотри картинку. Что на ней изображено? Составь небольшой описательный рассказ и запиши его.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

Исправь логические ошибки и запиши предложения верно.

Мальчик стеклом разбил мяч.
Брат потерял библиотеку из книги.
Коза принесла девочке сено.
Телёнок ведёт девочку на верёвочке.
Весной луга затопили речку.
Коза напоила девочку водой.
После лета пришла долгожданная весна.

Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая.

Рассмотри картинку. Что на ней нарисовано? Придумай 3 предложения на данную тематику. Запиши.



4 блок: коррекция нарушений на основе лексико-грамматического строя речи

Задачи:

1. Сформировать понимание особенностей взаимосвязи различных частей речи.
2. Научить правильно использовать в устной и письменной речи различные грамматические конструкции.

Работа проводится в 3 этапа:

I. Этап.

Направление: закрепление навыков словообразования.

Цель: формирование умения образовывать родственные слова.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Прочитай текст, вставь пропущенные слова с корнем СНЕЖ (Г). Обозначь корень в родственных словах.

Зима

Наступила зима. Выпал белый пушистый _____. Деревья укрылись _____ шапками. Дома стоят _____ после _____. Вот во двор вышли дети. Они будут играть в _____ и строить _____ бабу. Школьники приготовили для малышей _____ крепость. Родители помогли построить _____ горку.

А вот во дворе появилась _____ машина. Она медленно убирает пушистый белый _____. Рядом стоит грузовик. Он вывезет лишний _____ за город.

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая

Прочитай слова и соедини их линиями с нужным корнем. Обведи слова, которые остались. Почему?

СНЕЖОК	СНЕЖНАЯ	-СНЕГ(Ж)-
СИЛУШКА	СИЛАЧ	-СИЛ-
СИЛЬНЫЙ	НОСИТЬ	-НОС-
СИНИЙ	НОСИК	

**Для учащихся
низким
уровнем
успешности**

*Оказание
помощи:
обучающая.*

Прочитай слова, записанные на упавших листочках, и скажи, что между ними общего. Запиши все слова и отметь общую часть.



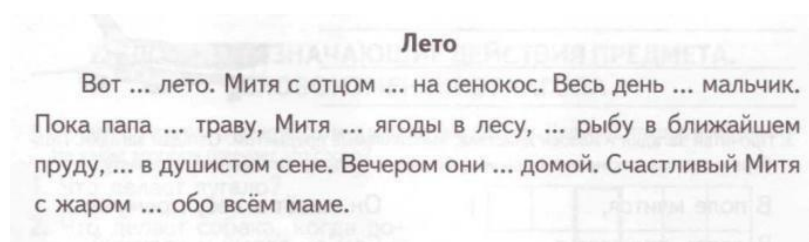
Направление: построение связных высказываний.

Цель: формирование навыка построения связных высказываний.

**Для учащихся со
средним уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
стимулирующая.*

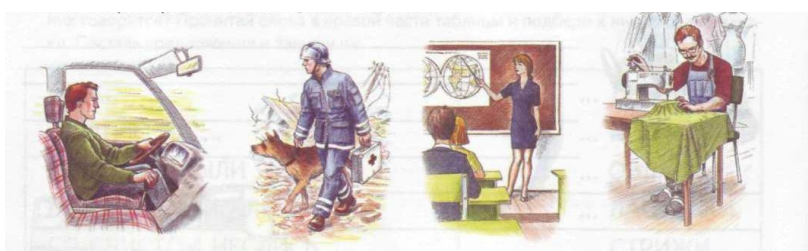
Прочитай текст и вставь подходящие по смыслу слова, обозначающие действия предметов. Запиши.



**Для учащихся с
уровнем успешности
ниже среднего**

*Оказание помощи:
организующая.*

Рассмотри картинки, запиши предложениями, кто что делает.



**Для учащихся с
низким уровнем
успешности**

*Оказание помощи:
Обучающая*

Прочитай загадки и назови действия, выполняемые предметом. Отгадай загадки. Подбери и запиши как можно больше действий к каждому отгаданному предмету.

В поле мчится,	Он живёт в лесу дремучем.
В дверь стучится,	Сам он серый и колючий.
Ворота открывает,	Ночью ходит, днём он спит,
Пыль поднимает.	Если сердится — ворчит.

Направление: продуктивные и простые по семантике формы.

Цель: формирование умения образовывать слова, обозначающие количество предметов.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи: стимулирующая.

Составь предложения со словосочетаниями, которые можно составить при помощи картинок и цифр.



Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи: организующая.

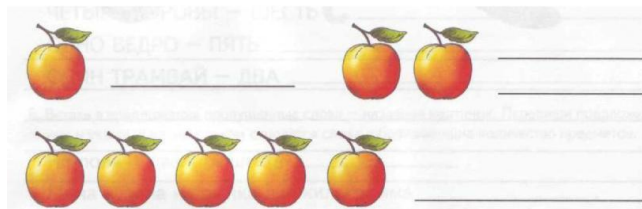
Составь словосочетания с числительными 1, 2, 5. Запиши словосочетания.



Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи: обучающая

Рассмотри картинки и запиши, сколько каких предметов изображено.



II. Этап.

Направление: Способы связи слов в словосочетаниях и предложениях.

Цель: формирование умения составлять словосочетания.

Для учащихся со средним уровнем успешности

Оказание помощи:
Организующая

Прочитай словосочетания и замени их словами – признаками по образцу. Мяч для тенниса – теннисный мяч, вечер в субботу – субботний вечер.

2. Прочитай словосочетания и замени их словами-признаками по образцу. Образец: мяч для тенниса – теннисный, вечер в субботу – субботний ...

доска в классе – ...

вилка из металла – ...

утро зимой – ...

часы на стене – ...

ручка для школьника – ...

сумка для дамы – ...

Для учащихся с уровнем успешности ниже среднего

Оказание помощи:




Составь со словами – названиями обуви – словосочетания по схеме: прилагательное + существительное – запиши их.



Для учащихся с низким уровнем успешности

Оказание помощи:
обучающая.

Собери цепочку из каждого слова – предмета и слов – признаков, используя картинки и вопросы. Запиши получившиеся цепочки слов.

	Какое?	МОКРЫЙ	БЕЛЫЙ
		ПУШИСТЫЙ	ЖЁЛТОЕ
	Какая?	ГОРЯЧЕЕ	ТЁПЛОЕ
		ХОЛОДНЫЙ	ЯРКОЕ
	Какой?	КРУГЛОЕ	СОЧНАЯ
		ТРЕУГОЛЬНАЯ	
	Какие?	ЛАСКОВОЕ	

Направление: словообразование непродуктивных форм словоизменения

Цель: формирование умения образовывать слова с помощью приставки.

Для учащихся

со

средним уровнем

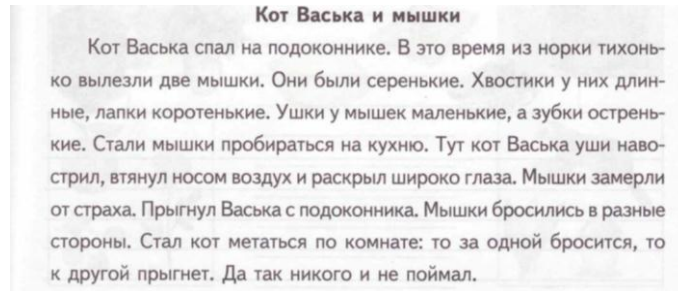
успешности

Оказание помощи:
стимулирующая.

Прочитай текст. Найди слова, в которых есть суффиксы.

Подчеркни слова с суффиксами, выдели их.

Какую роль они играют?



Для учащихся с

уровнем

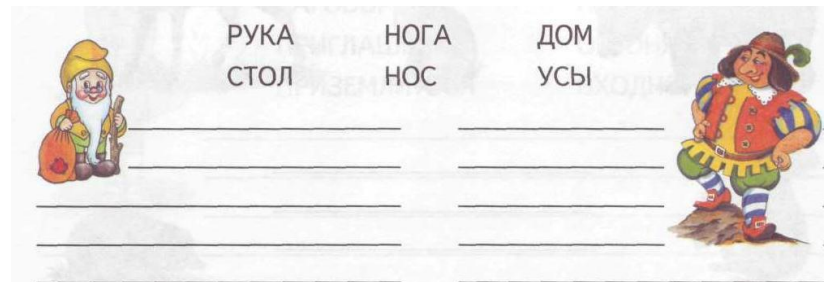
успешности

ниже среднего

Оказание помощи:
организующая.

Суффиксы -ИН-, -ИК-, -ИЩ- умеют превращать маленькие предметы вбольшие и наоборот.

Запиши названия получившихся у тебя предметов в две колонки.



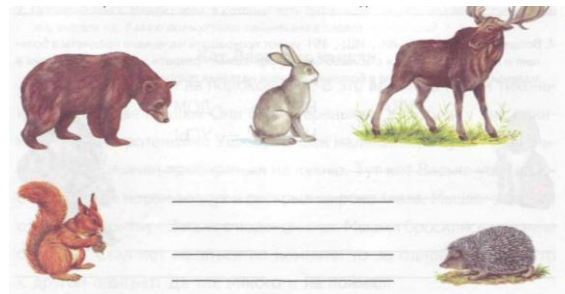
Для учащихся с

низким уровнем

успешности

Оказание помощи:
организующая

Назови изображенных животных. Запиши их детенышей.



Таким образом, нами составлены методические рекомендации, направленные на преодоление выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента специфических нарушения письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Методические рекомендации построены с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей, системности, последовательности и доступности в подаче материала. Представленные методические рекомендации могут быть использованы для работы с обучающимися 2 класса с ОНР и ЗПР учителем – логопедом на индивидуальных или групповых занятиях. А так же учителем начальных классов на уроках русского языка, для проведения индивидуальных, групповых занятий с учетом уровня успешности обучающегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема исследования специфических нарушений при письме младших школьников в современной школе становится более актуальной, исходя из причин, её порождающих. Формирование письма у детей младшего школьного возраста начинается с побуждения, мотива и задачи и включает в себя ряд операций: анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы, воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы.

Разработкой наиболее эффективных методов и приёмов работы, направленных на коррекцию дисграфических ошибок письма у детей младшего школьного возраста, в своё время занимались Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев, Л.К. Назарова, Л.Н. Ефименкова, Л.С. Волкова, Т.А. Ахутина, И.Н. Садовникова, которые изучали и проблему специфических нарушений при письме у детей.

Анализ литературных источников показал, что незрелость или недостаточная сформированность функционирования отдельных участков мозга могут приводить к проявлению ошибок на письме, связанных со слуховой дифференциацией звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Работа по профилактике специфических нарушений при письме у детей младшего школьного возраста осуществляется приёмами, направленными на развитие речи, мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный.

Целью нашего исследования явилось выявление сравнение специфических ошибок на письме у обучающихся второго класса с ОНР и ЗПР.

В процессе обследования учащихся было выявлено, что у 32 % учащихся (7 человек) допускают дисграфические ошибки оптического характера, 27 % учащихся (6 человек) допустили дисграфические ошибки на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации) фонем, 18 % учащихся (4 человека) допустили дисграфические ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза и у 18 % учащихся (4 человека) присутствуют дисграфические ошибки в виде аграмматизмов на письме.

Анализ письменных работ свидетельствовал о том, что выявленные нами специфические ошибки письма у учащихся в стойкой, сильной позиции были выявлены и подтверждены у 7 учащихся из 20. У данных учащихся можно отметить проявление дисграфии в смешанной форме.

Данная работа позволила составить нам разноуровневые методические рекомендации, направленные на преодоление дисграфических нарушений оптического, фонемного распознавания (дифференциации) фонем, языкового анализа и синтеза и лексико-грамматического строя речи, направленные на преодоление специфических нарушений при письме учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Гипотеза о том, что в ходе диагностического обследования у учащихся второго класса общеобразовательной школы будут выявлены специфические ошибки при письме, для преодоления которых будут составлены дифференцированные методические рекомендации, нашла своё подтверждение.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Список литературы

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008 г.
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика /Т. В. Ахутина// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции.- М.: МПСИ, 2001.- С.7 – 20.
3. Ахутина,Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001.-С. 195-213
4. Бернштейн И.З. Интеллектуальные возможности детей, страдающих речевой патологией // Шестая научная сессия по дефектологии. М. 1971. - с. 57-58.
5. Бессонова Т.П., Спирова Л.Ф. К вопросу организации и методики проведения самоподготовки в школе-интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи, с. 51// Дефектология. 1987. №4.
6. Васильева Н.Ц. Особенности невербального и вербального мышления у подростков с общим недоразвитием речи: Дис. канд. психол. наук. -М., 1991.- 160 с.
7. Власенко И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи, с. 3// Дефектология. 1988. № 4.
8. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1990. —184 с.
9. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. —5–е изд., перераб. И доп. —М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 703 с.
10. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у детей с речевой патологией // Дефектология, 1993. № 1. - с. 47-51.

11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство акад. пед. наук. – 1960. – 500 с.
12. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования/ Л.С. Выготский. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519с.
13. Выготский, Л. С. Мышление и речь/ Л. С. Выготский - М., 1956. — С. 267.
14. Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2013. - №4. – С.23
15. Глухов, В.П., Ковшиков, В.А. Основы психолингвистики: пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ, 2005. – 351 с.
16. Грибова О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией, с. 12. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 2
17. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
18. Грушевская М.С. Дисграфия у младших школьников / М.С. Грушевская: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1982. 24 с.
19. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2001 г.
20. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Второе издание, М., Просвещение, 1990.
21. Кириченко Е.И. Недоразвитие речи у детей. М., 1977. 12 с.
22. Ковалев В.В., Кириченко Е.И. К вопросу о динамике речевых и психических нарушений у детей и подростков с синдромом моторной алалии// Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1970. - вып. 10. - с. 1561-1565.

23. Коноваленко, С.В. Профилактика дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Эксмо, 2004. – с.
24. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 336с.
25. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 224 с.
26. Лалаева Р.И. Гермаковская А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 2000. - № 4 . - с. 23-27.
27. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи.//Хрестоматия по логопедии./ Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997. - С.512.
28. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие/В.В. Лебединский.- М.: Издательство Московского университета, 1985.- 88 с.
29. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина // НИИД АПН РСФСР. – 1961. - № 4. – С. 64 – 67
30. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М: Изд- во АПН РСФСР, 1961. - 312 с.
31. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР / Р.Е. Левина// Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – с. 207 – 253 с.
32. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.: Учпедгиз, 1951,- 120 с.
33. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968.
34. Левина Р.Е. О нарушениях письма у учащихся массовой школы,

стр. 3// Дефектология. 1971. № 5

- 35.** Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: «Наука», 1969. – 597 с.
- 36.** Логинова Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Изд-во МСГИ, 2004.– с. 167 – 174.
- 37.** Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития/ Е. А. Логинова.-СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
- 38.** Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008.– 621 с.
- 39.** Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 352 с.
- 40.** Лурия, А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии. - М.: «Академия», 1997. - С. 326 – 333
- 41.** Ляпидевский С.С., Гриншпун Б.М. О классификации речевых расстройств // Расстройства речи у детей и подростков / Общ. ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1968. - с. 40-59.
- 42.** Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1/2. Упражнения по коррекции оптической дисграфии. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 32 с.
- 43.** Мазанова, Е.В. Учусь не путать звуки. Альбом 1/2. Упражнения по коррекции оптической дисграфии. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 32 с.
- 44.** Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 128 с.
- 45.** Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии, Конспекты занятий для логопеда. – М.: ГНОМ и Д, 2017. – 184 с.
- 46.** Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения

языкового анализа и синтеза, Конспекты занятий для логопедов. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 128 с.

47. Мазанова, Е.В. Учусь работать со словом. Альбом упражнений по коррекции аграмматической дисграфии. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 48 с.

48. Мазанова, Е.В. Учусь работать с текстом Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 48 с.

49. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии, Конспекты занятий с младшими школьниками. – М.: ГНОМ и Д, 2016. – 87 с.

50. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Мальцева Екатерина Васильевна. - М.-1991. – 23с.

51. Мамаева, А.В. Обследование речи младших школьников: метод. Рекомендации / [А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. Гос. Пед. ун-т им В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.

52. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1972. -№ 5 . - с. 12-17.

53. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство «Просвещение», 1965. – с. 46 – 66.

54. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. - М.: Мир и Образование, 2016. — 736 с.

55. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Академия, 2001. – 285 с.

56. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и задержкой

психического развития // Дефектология. 1993. -№ 5 с.2-6.

57. Прищепова И.В., Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Прищепова И.В.,- Санкт-Петербург.-1993.-297 с.

58. Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Е.Н. Российская: Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1999. – 22 с.

59. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М.: Издательство Айрис-Пресс, 2005. – 240 с.

60. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1995. – 256 с.

61. Семаго Н.Я. Психологические характеристики особенностей формирования базовых составляющих познавательной деятельности у детей с отклоняющимся развитием: автореф. дис. канд. психол. наук. -М., 2001. -23 с.

62. Спирина Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи / Л.Ф. Спирина // Проблемы психического развития аномального ребёнка. – М.: Просвещение, 1966. – с.53 – 54.

63. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – с.3 – 9.

64. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма. // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. / Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1965. - с.33-45.

65. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с

задержкой психического развития / Тригер, Р.Д. — СПб.: Питер, 2008. — 192с.

66. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>, свободный. – Яз. рус., англ.

67. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: Аркти, 2002. – 136с.

68. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. доктор психол. наук: 19.00.04 / Фотекова Т.А.,- Москва.-2003.-382 с.

69. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга 1. - М.: Владос, 2009. — 272 с.

70. Хорошилова, Е.И., Характеристика специфических ошибок письма младших школьников / Е.И. Хорошилова // Начальная школа. – 2001. - №7. – С. 16 – 19

71. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. - М.: "Юристь", 2001. - 256с.

72. Шаховская С.Н. алалия // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1969.

73. Шипицина Л.М., Волкова Л.С., Крутикова Э.Г. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией // Дефектология. — 1991. № 2. - с. 16-2.

74. Щукин, А.В, Елецкая, О.В. Интеллектуально-личностное развитие детей с различными видами дисграфии А.В. Щукин // Логопед. - Москва: Сфера. – 2013. - № 6.- С.10-17

75. Яковлева 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., 1994.

76. Ястребова, А.В., Спирина, Л.Ф., Бессонова, Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

77. Ястребова А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя- логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Когито-центр, 1996 – 47 с.

78. Kracke I. Perception of rhythmic sequences by receptive aphasic and deaf children // British journal of disorders of communication.- 1975,- v. 10. P. 4351.

79. Wuke M., Asso d. Perception and memory for spatial relations in children with developmental dysphasia // Neuropsychologia. 1979. - v. 17. - p. 231-239

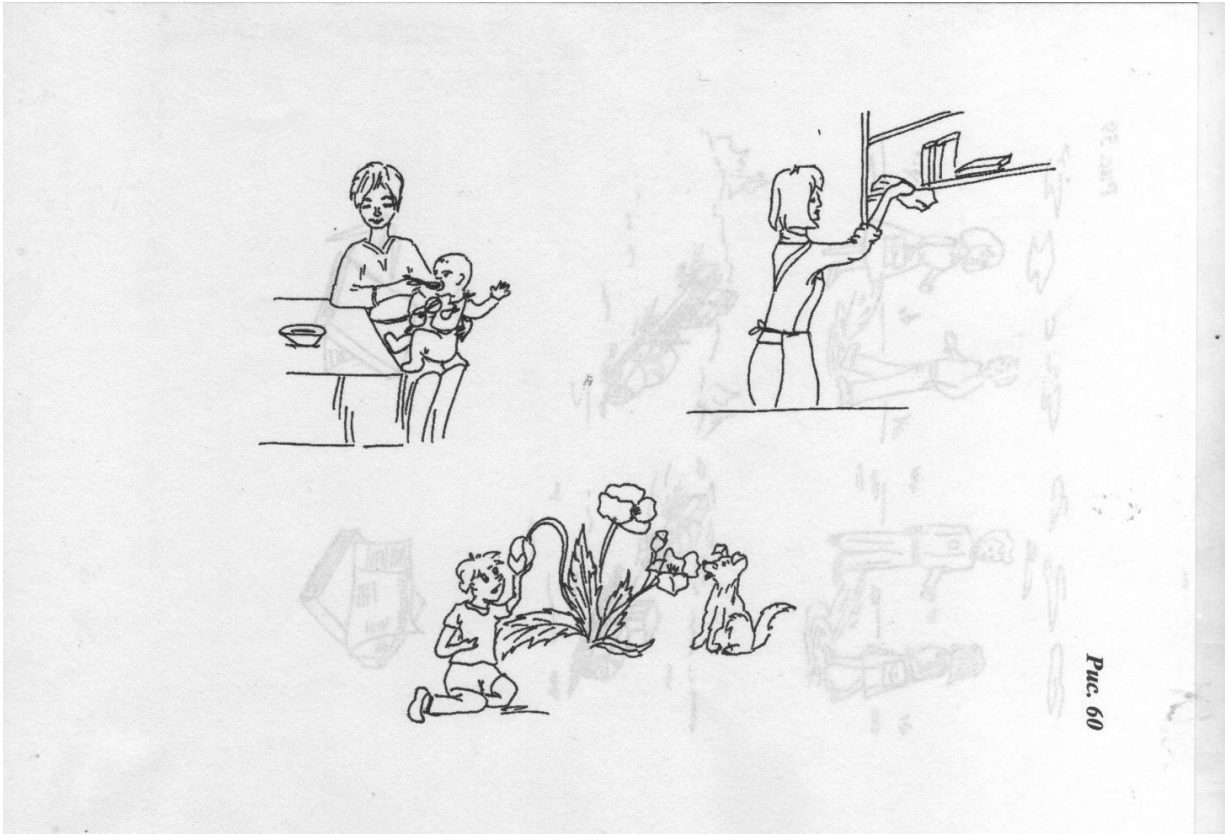
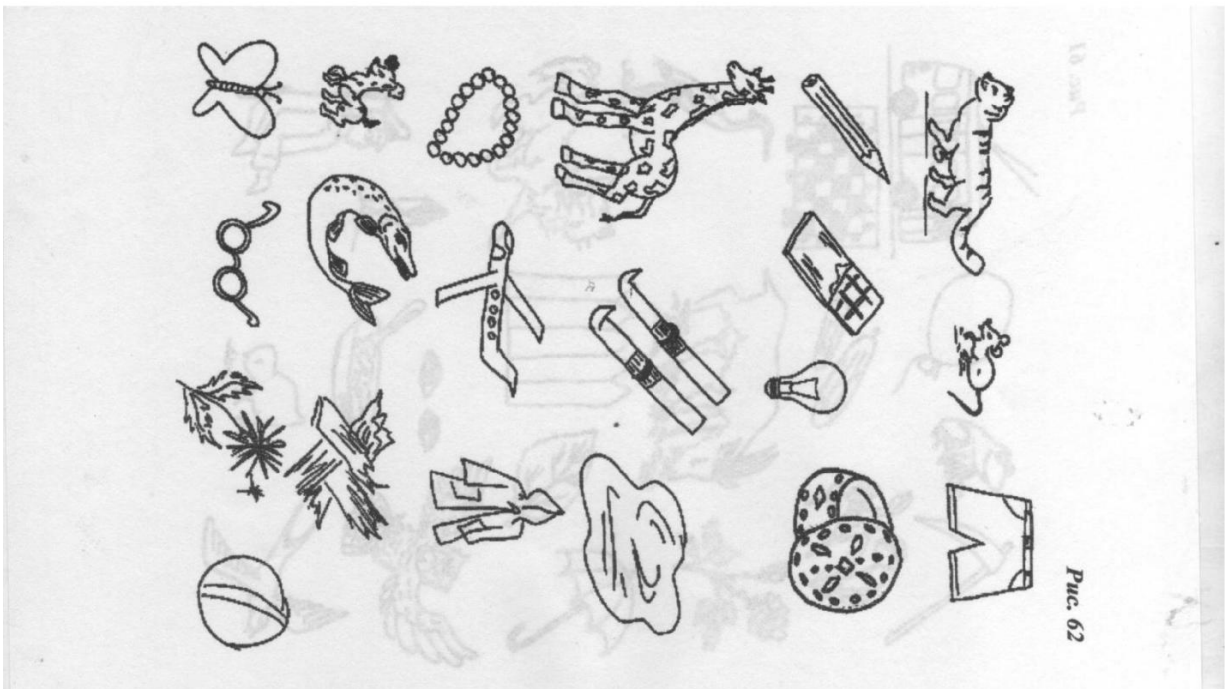
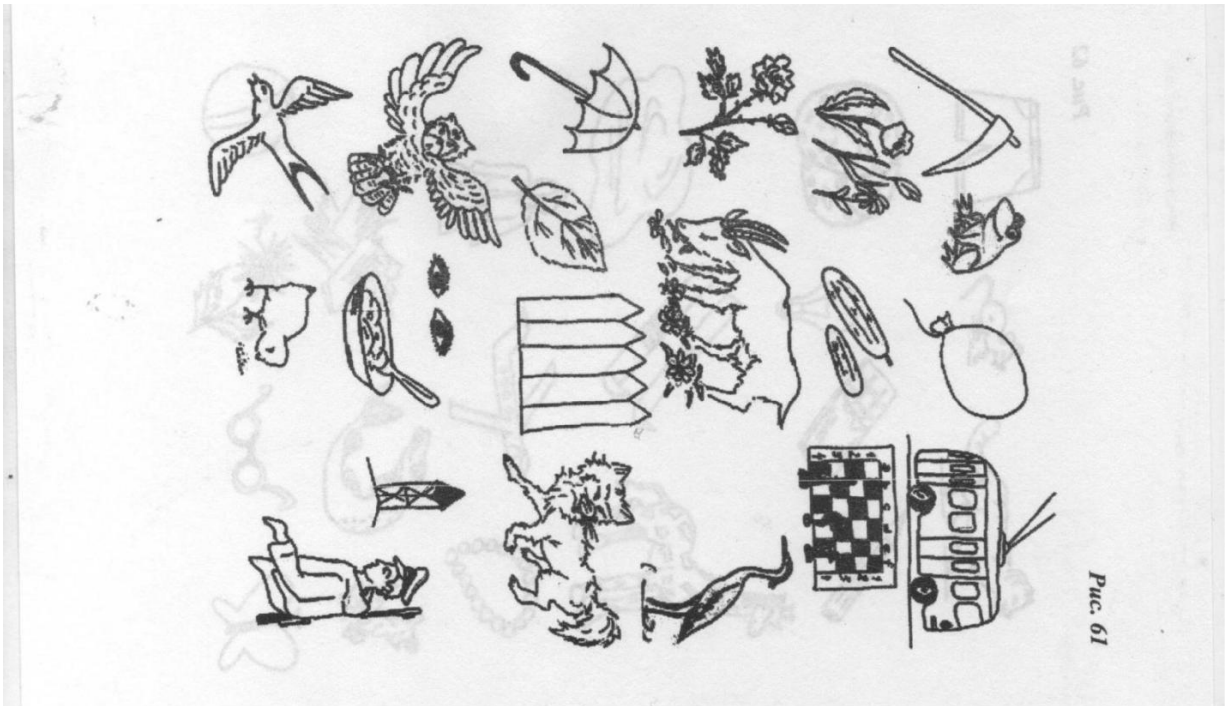
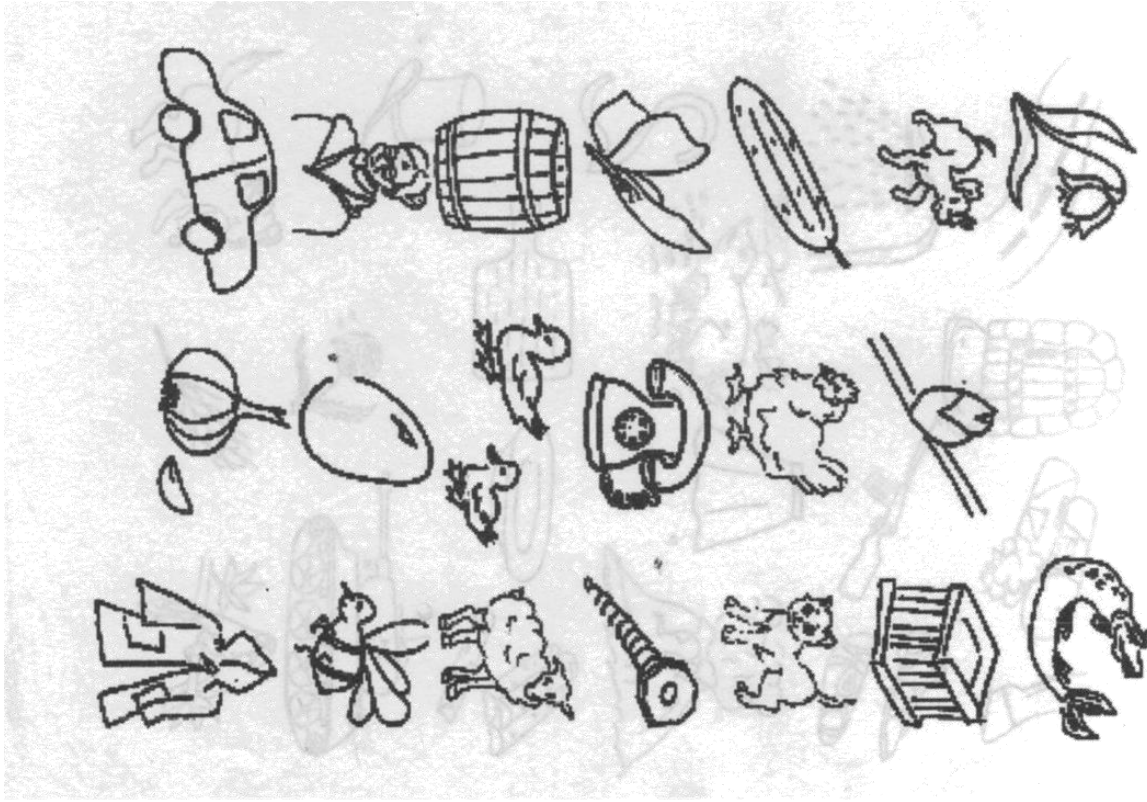
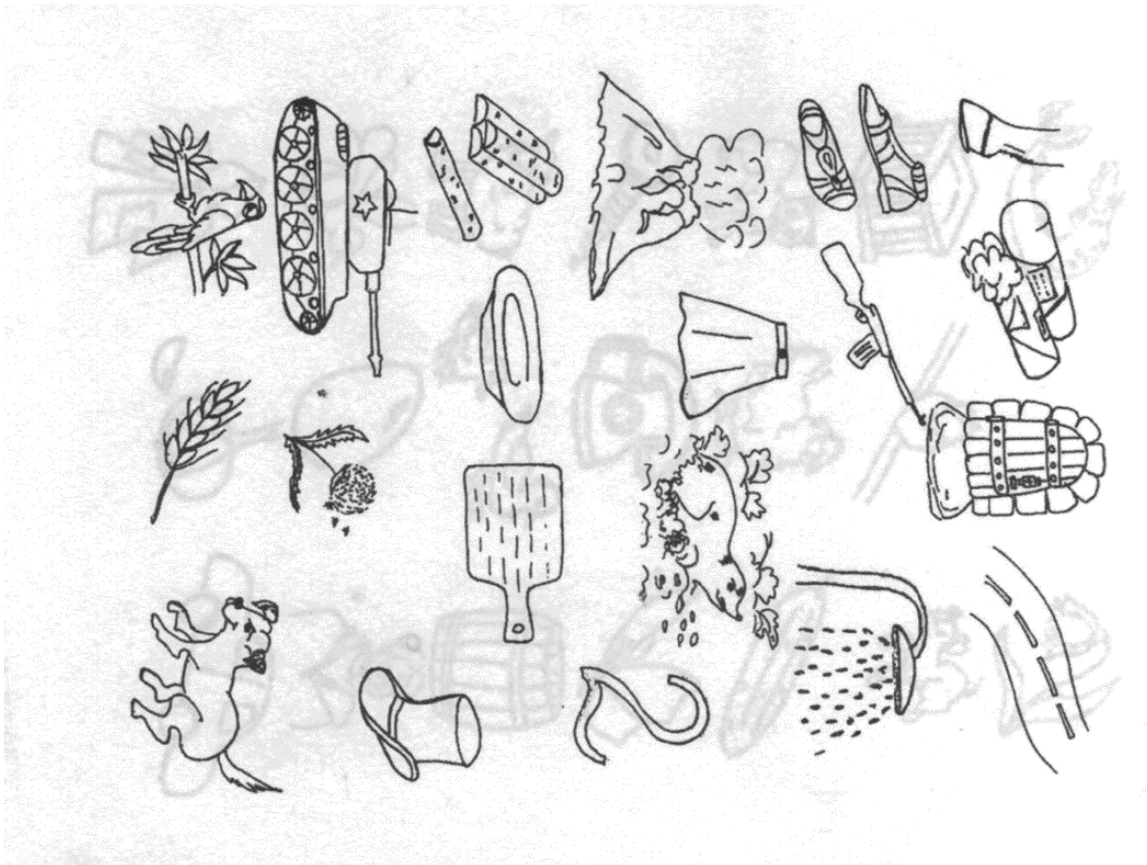


Рис. 60

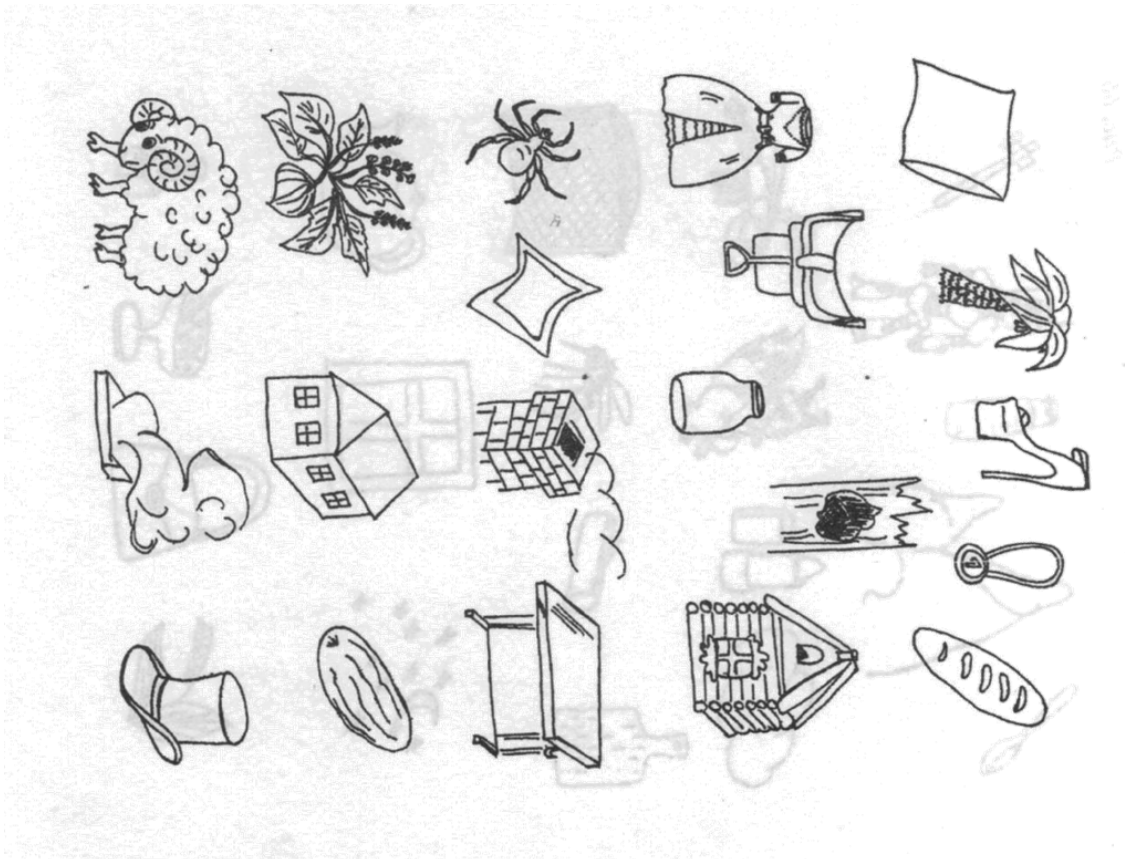




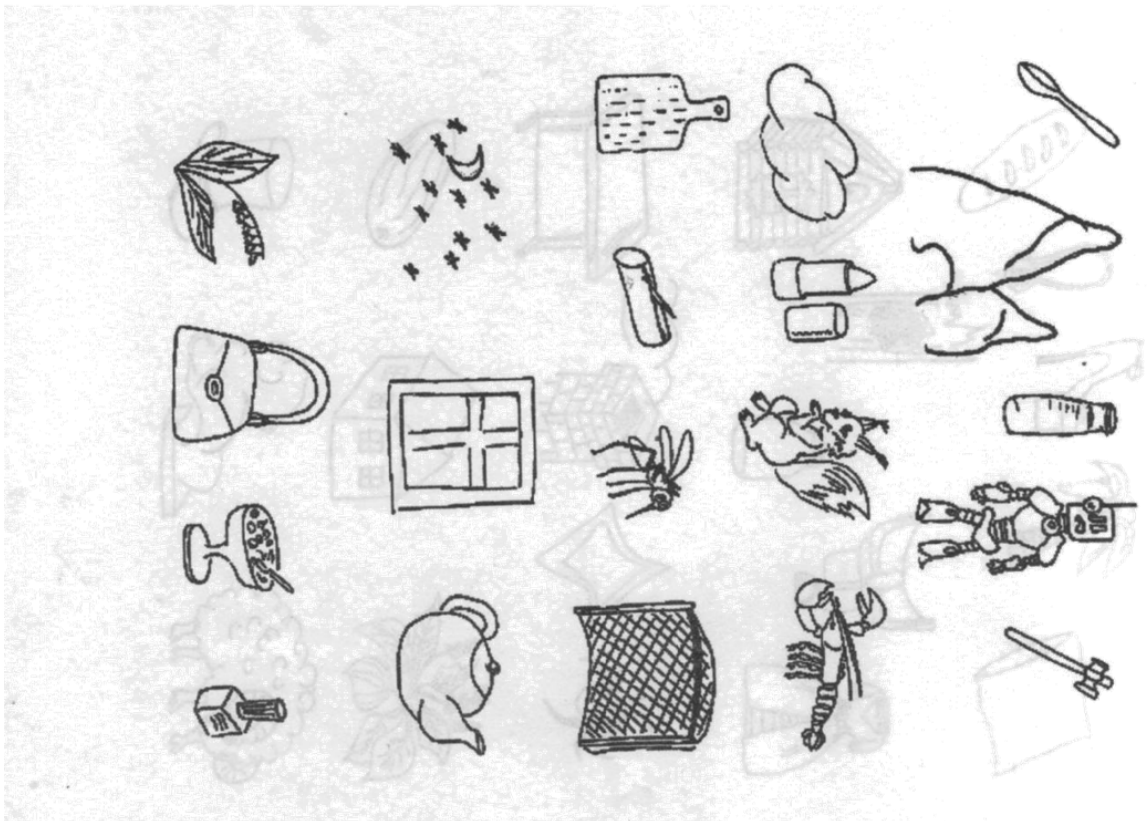
Puc. 63



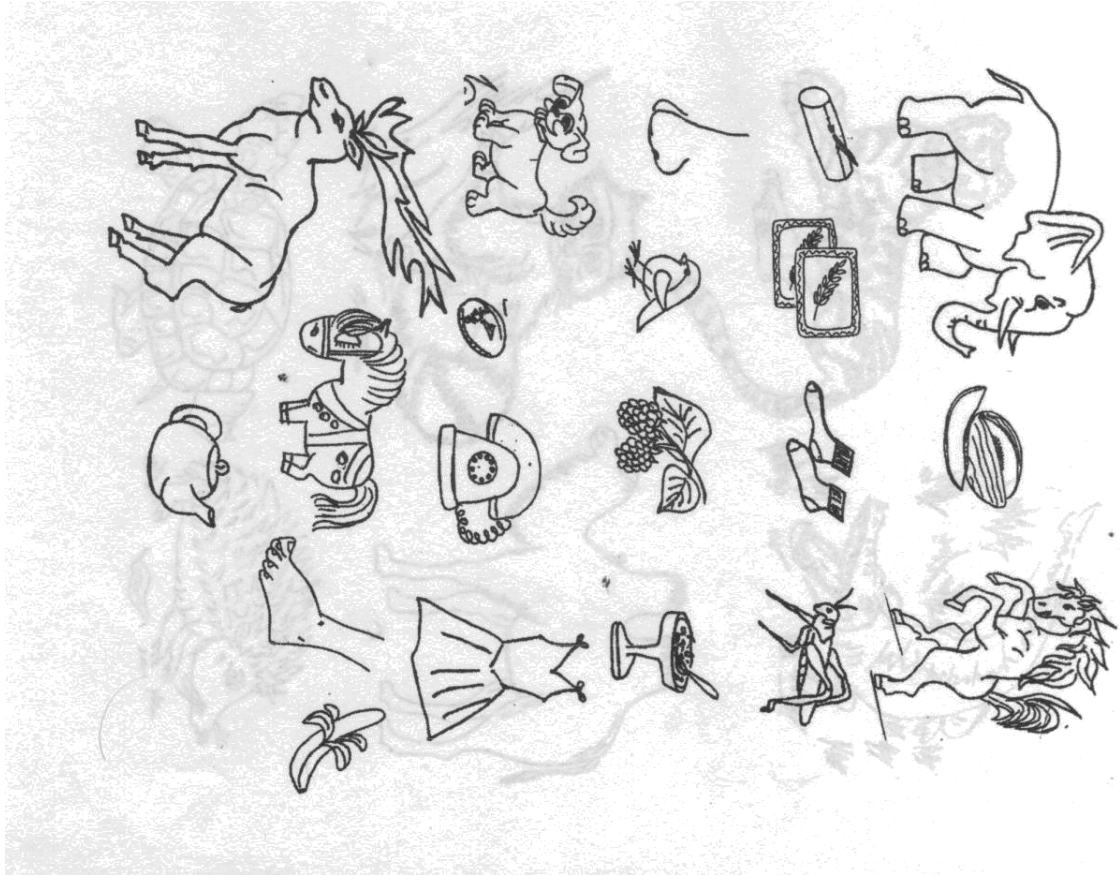
Puc. 64



Puc. 65



Puc. 66



8/3 2009

Рис. 67

Диктант.

Эта наша любимая дача.

Зарядкой чудесная

музыка ветра.

Туда мы часто ходим гулять.

В роще много грибов и

ягод. Есть и

огурцы. Оттуда мы собираем

набор ягод и кубики машины.

Диктант.

Дача.

Эта наша любимая дача.

Зарядкой чудесная музыка ветра.

Мы туда ходим гулять. В роще

много грибов и ягод. Там

собираем ягоды и кубики машины.

Дача.

- Это наша любимая дача.
 За рекой чудесная дубовая роща.
 Там мы часто ходим гулять.
 В роще много грибочков и рыбок.
 Есть и ягоды. От них Анна
 любит варить компоты.

20
12

Диктант.

Дача.

Это наша любимая да-
 ча. За рекой чудесная
 дубовая роща. Там
 мы часто ходим гу-
 лять. В роще много
 грибочков и рыбок.
 Есть и ягоды. От них
 Анна любит варить компоты.

Динкмоуи т.
Дача.

?

Это наша любимая дача.
за запиской и чашкой
духовой посуды. Тут же
идеально часто ходим
купаться. В Европе много
разных и разных.
Везде и много. Охоту,
называются разные
цели и кубики и модели