

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.
Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Комарова Наталия Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительное изучение сформированности навыка письма у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития
Направление подготовки 44.04.03.Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Агаева И.Б.

14.12.2020

(дата, подпись)

Обучающийся Комарова Н.С.

20.11.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 116 страниц. В ее содержание входит введение, две главы, заключения, приложения, библиографии (72 источника). Работа включает 4 диаграммы и 6 таблиц.

Цель исследования: изучить и сравнить специфические особенности навыка письма у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития, на основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации.

Объект исследования: письмо обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

Исходя из поставленной цели, гипотезы, задач работы выявились методы исследования. В данном исследовании использованы следующие методы: теоретические, экспериментальные и интерпретационные, эмпирические.

Научная новизна исследования заключается в:

- подборе и адаптации методики исследования сформированности навыка письма обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития;
- определении критериев оценки методики для исследования сформированности навыка письма;
- составлении дифференцированных методических рекомендаций, представленных в виде авторского сборника упражнений по коррекции смешанных видов дисграфии с учетом ведущего канала восприятия для обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе изучены и проанализированы источники литературы, обобщен и систематизирован материал по коррекции письма обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, его результаты дают возможность углубить и расширить

научно-теоретические представления о специфике логопедической работы по коррекции ошибок дисграфического характера у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня. Мы рассмотрели разные методики и подходы выявленных дисграфических нарушений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в своей работе, в рамках дифференцированных рекомендаций мы подобрали комплекс упражнений для конкретных детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте. Составленные нами дифференцированные методические рекомендации для обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня могут быть использованы учителями-логопедами и учителями начальных классов.

По теме диссертации опубликовано 2 статьи:

1. В рамках Международной научно-практической конференции «Современные проблемы информатизации образования, науки и управления» на тему: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи для успешной подготовки к овладению письменной речью» (июнь, 2020 г.).

2. В рамках научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистров «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» на тему: «Особенности общей, тонкой и артикуляционной моторики у старших дошкольников с дизартрией» (май, 2020 г.).

Master's thesis abstract

The structure of the master's work: a work of 116 pages, consists of an introduction, two chapters, a conclusion, an appendix, a bibliography (72 sources). The work includes 4 diagrams and 6 tables.

Purpose of the research: to study and compare the specific features of the writing skill of second-grade students with level III OHP and the norm of speech development, based on the identified features, draw up differentiated methodological recommendations.

Object of research: writing of primary school students with OHP level III and the norm of speech development.

Research methods were in accordance determined with the target, spekulyatsiya, and objectives of the working. During the study, the following methods were used: theoretical, empirical, experimental and interpretive. The scientific novelty of the research lies in:

- selection and adaptation of the research methodology for the formation of the writing skill of second-graders with OHP level III and the norm of speech development;

- selection of criteria for evaluating the methodology for studying the formation of writing skills;

- drawing up differentiated methodological recommendations, presented in the form of an author's collection of exercises for correcting mixed types of dysgraphia, taking into account the leading channel of perception for students of the second grades with OHP level III.

The theoretical significance of the research lies in the fact that the work studied and analyzed the sources of literature, generalized and systematized the material on the correction of the writing of second-grade students with OHP level III, its results allow expanding and deepening

scientific ideas about the specifics of speech therapy work to correct errors of a dysgraphic nature in second graders with OHP level III. We have considered various approaches and methods of identified dysgraphic disorders.

The practical significance of the study lies in the fact that in our work, within the framework of differentiated recommendations, we selected a set of exercises for specific children taking part in the ascertaining experiment. The compiled differentiated methodological recommendations for students of the second grades with OHP level III can be used by speech therapists and primary schoolteachers

2 articles were published on the dissertation topic

1. Within the confines of International scientific and practical conference "Modern problems of informatization of education, science and management" on the topic: "Psychological and pedagogical support of children with OHP for successful preparation for mastering written speech" (June, 2020).

2. Within the framework of the scientific and practical conference of students, graduate students, masters "Modern technologies of correctional and developmental work with children with disabilities" on the topic: "Features of general, fine and articulatory motor skills in older preschoolers with dysarthria" (May, 2020).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Научно-теоретические подходы к проблеме изучения письма обучающихся младших классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития	
1.1. Психофизиологические механизмы процесса письма.....	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младших классов с ОНР III уровня	27
1.3. Особенности нарушения письма обучающихся младших классов с ОНР III уровня.....	31
1.4. Обзор коррекционных методик в трудах ученых по сформированности навыка письма у обучающихся младших классов с ОНР III уровня.....	39
Выводы по I главе.....	46
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	48
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	48
2.2. Анализ результатов сформированности навыка письма у обучающихся младших классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития.....	60
2.3. Дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов с ОНР III уровня.....	79
Выводы по II главе.....	100
Заключение.....	104
Библиография.....	108
Приложения.....	115

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. В настоящее время в школах отмечается большой процент обучающихся с нарушениями письма (дисграфией). Среди младших школьников увеличилось количество детей, имеющих речевые нарушения: нарушения звукопроизношения; несформированность фонематических процессов; навыков языкового анализа и синтеза; психических процессов: внимания, памяти, мышления. Основной категорией неуспевающих младших школьников являются обучающиеся с общим недоразвитием речи III уровня. Обучающиеся данной категории редко умеют воспринимать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи и осознанно использовать их в практической деятельности. Также у них наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навыков самодисциплины. Вышеперечисленные особенности мешают эффективной учебной деятельности и приводят к отставанию в учебной общеобразовательной программе. Поэтому данная проблема особенно актуальна и необходимо своевременно выявлять обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня, как можно раньше оказывать им логопедическую помощь.

В связи с тем, что с 1 сентября 2016 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ (далее ФГОС О ОВЗ), повысились требования к уровню подготовки обучающихся начальных классов. В приказе Минобрнауки от 31 декабря 2015 года № 1576 п. 12.1 говорится о формировании начальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; сформированности позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических,

грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Выявленную проблему теоретических и практических методов нарушений письменной речи младших школьников рассматривали ряд исследователей, педагогов и ученых, но невзирая на данный факт имеющаяся проблема остается не до конца исследованной, в этом и заключается актуальность темы.

На научно-теоретическом уровне обусловлена тем, что определена специфика дисграфических ошибок в письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, изучены представления о механизмах и симптоматике нарушений письма, и на основе полученных теоретических знаний разработаны дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия).

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня с большим трудом усваивают общеобразовательную программу по учебным предметам речевого цикла (русский язык, чтение, окружающий мир), у них имеются нарушения коммуникативной и познавательной сферы (Т.П. Бессонова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина).

Проблема исследования: наличие дисграфических ошибок в письменных работах обучающихся 2 классов влияет на успеваемость и на формирование коммуникативных навыков.

Объект исследования: письменная речь обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

Предмет исследования: особенности сформированности навыка письма у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

Цель исследования: изучить и сравнить специфические особенности навыка письма у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития, и на основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации.

В соответствии с поставленной целью и выявленной гипотезой исследования необходимо решить нижеперечисленные **задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Составить диагностический комплекс, направленный на сравнительное изучение уровня сформированности навыка письма у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

3. Выявить специфические особенности письма у обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития.

4. Составить дифференцированные методические рекомендации для обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня по преодолению выявленных особенностей.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что:

1. Обучающиеся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня будут демонстрировать специфические нарушения письма, проявляющиеся в не дописывании, добавлении отдельных элементов букв и искажениях графического образа буквы; ошибках в виде замен и пропусков букв; аграмматизмах на уровне слов, словосочетаний и предложений; ошибочном делении предложений на слова.

2. С учетом выявленных особенностей сформированности навыков письма нами будут разработаны дифференцированные упражнения по устранению смешанных форм дисграфии с учетом ведущего канала восприятия для обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Методологической и теоретической основой исследования являются:

- научные теории о структуре процесса письма и его психофизиологических механизмах (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и другие);

- труды по проблеме нарушений письменной речи (Т.П. Бессонова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, И.Н. Мазановой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова);

- психолингвистические теории, объясняющие причины дисграфии в результате неполного формирования отдельных языковых операций, недостаточного формирования интеграционных процессов различных компонентов языковой системы (Р.И. Лалаева);

- психогенетическая теория, согласно которой нарушения письменной речи часто носят наследственный характер (С.С. Мнухин).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- теоретические – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение психолого-медико-педагогической документации обучающихся первых классов (медицинские и речевые карты, личные дела обучающихся, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии);

- эмпирические – наблюдение за обучающимися первых классов в процессе обследования письма, беседа с учителем начальных классов.

экспериментальные – проведение констатирующего эксперимента.

интерпретационные – количественный и качественный анализ результатов исследования.

Научная новизна исследования заключается в:

– подборе и адаптации методики исследования сформированности навыка письма обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня и нормой речевого развития;

– выборе критериев оценки методики для исследования сформированности навыка письма;

– составлении дифференцированных методических рекомендаций, представленных в виде авторского сборника упражнений по коррекции смешанных видов дисграфии с учетом ведущего канала восприятия для обучающихся вторых классов с ОНР III уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе изучены и проанализированы источники литературы, обобщен и систематизирован материал по коррекции письма обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, его результаты позволяют расширить и углубить научные представления о специфике логопедической работы по коррекции ошибок дисграфического характера у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня. Нами рассмотрены различные подходы и методики, выявленных дисграфических нарушений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в своей работе, в рамках дифференцированных рекомендаций мы подобрали комплекс упражнений для конкретных детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте. Составленные дифференцированные методические рекомендации для обучающихся 2 классов с общим недоразвитием речи III уровня могут быть использованы учителями-логопедами и учителями начальных классов.

Организация исследования.

Организация экспериментального исследования происходила на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 6 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла», г. Красноярск, Красноярский край.

При проведении констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 10 обучающихся второго класса с общим недоразвитием речи III уровня и 10 обучающихся с нормой речевого развития. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст детей (8-9 лет.) и характер речевого дефекта (ОНР III уровня).

Исследование проводилось в течение 2018 – 2020 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (ноябрь, 2018 г.– февраль, 2020);

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (февраль, 2020 – сентябрь, 2020);

3. Составление дифференцированных методических рекомендаций, по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов с ОНР III уровня (сентябрь, 2020– ноябрь, 2020).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

– Участие в XX Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (май, 2019 г.);

– Публикацию основных положений и результатов исследования в сборнике научных трудов на тему: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОНР для успешной подготовки к овладению письменной речью» в рамках Международной научно-практической конференции «Современные проблемы информатизации образования, науки и управления» (июнь, 2020 г.).

Педагогическую деятельность осуществляю с 2019 года в Муниципальном бюджетном общеобразовательного учреждении «Средняя школа № 6 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла», г. Красноярск, Красноярский край.

Структура и объем магистерской диссертации.

В содержание работы входит введение, две главы, заключения, приложения, библиографии (72 источника). Работа включает 4 диаграммы и 6 таблиц.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ОНР III УРОВНЯ И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психофизиологические механизмы процесса письма

В работах ученых и исследователей таких, как Л.С. Волкова, Ю.Е. Голубихина, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, О.Ю. Стужук, Л.С. Цветкова, рассматривалась тема психофизиологические механизмы процесса сформированности письма.

Ученые А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова выявили, что письменная речь – это форма общения с использованием системы специфических начертательных символов. Структура произносимых слов и временная последовательность звуков переводятся в пространственную последовательность начертательных символов (букв). Чтение и письмо в качестве взаимосвязанных компонентов составляют понятие письменной речи. Авторы представляют письменную речь, как особую форму психолингвистической деятельности. Важными компонентами в усвоении и реализации письменной речи являются: мышление, память и внимание, обеспечивающие мыслительные действия анализа и синтеза. Мотивация, добровольное усилие и добровольная саморегуляция являются основными элементами навыков сформированности письменной речи. В зависимости от возрастного этапа развития ребенка происходит формирование данных психолингвистических процессов, немаловажным фактором является их взаимодействие и координация для усвоения учебных навыков, процессов сформированности навыков письменной речи [34;64].

Ученая Голубихина Ю.Е. указывает на то, что формирование письменной речи происходит в условиях осознанной учебной деятельности направленной на изучения грамоты, далее происходит ее совершенствование [17].

По мнению Л.С. Выготского существует необходимость отличать понятие «письмо» от «письменной речи», потому что данные понятия не идентичны. Такое понятие, как письмо является механизмом воспроизведения письменной речи. Письмо представлено в виде особой категории начертательных знаков, осуществление которой выявляет особо важный момент на фоне социального развития ребенка. На данном этапе развития письма происходит переходный момент от игровой деятельности в форме рисования к моменту письма. Подытожим, что письмо проявляется в виде механизма, формирует этап на пути развития письменной речи, а ее закрепление носит символический характер [15].

Ученые Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский отмечают, что в результате механических повторов формируется динамика стереотипа слова в сформированном единении визуальных, кинетических и акустических раздражителей. Основная цель изучения письменной речи заключается в установлении связей между слышимым и произнесенным словом, видимым и записываемым, так как письменная деятельность проявляется в слаженной деятельности следующих анализаторов: оптического, речеслухового, моторного, речедвигательного [2;15].

Выявлено, что письмо представляет собой систему описательных символов, сформированных для осуществления языковой информации [1].

Нейропсихолог О.В. Литвинова отмечает, что письмо является результатом долгого развития эволюционных попыток человека воспроизвести в действие мыслительную деятельность на длительные временные отрезки промежутки. На начальном этапе пути развития цивилизации люди воспроизводили в рисунок именно ту мысль, которую хотели проговорить. По истечению времени появились более традиционные методы оформления речевого высказывания: письмо через узелки, иероглифы, клинопись и, в итоге, буквы. Произошло превращение

человеческого мозга в специфические и графические символы – буквы. К данному периоду ребенку необходимо повзреть [71].

По мнению И.Н. Садовниковой письменная речь выделена, как одна из способов существования языка, противоположная устной речи. С первой позиции по времени возникновения - это более поздняя форма существования. Со второй позиции, письмо функционирует как независимая коммуникационная система, которая проявляет функцию фиксации устной речи, которая реализована на весьма высоком уровне ее развития. В данном процессе участвуют различные анализаторы, а именно: речеслуховой, зрительный, речедвигательный, а также общедвигательный. Между ними в процессе написания возникает довольно тесная связь и взаимозависимость. Подчеркнем, что комплекс предпосылок структуры письма представляется в виде многофункциональной системы со значительным количеством познавательных и языковых функций. По достижении необходимого уровня зрелости они предоставляют отличные возможности для выполнения операций по символизации звуковых букв, для реализации графического моделирования звуковой структуры слова, а также для реализации графомоторной программы [50].

Процесс формирования языковой позиции в развитии выявляется по определенным законам, определяющим взаимосвязь и последовательное развитие почти всех сторон языковой системы (грамматическая структура, лексический инвентарь, фонетическая сторона речи). В то же время письмо можно рассматривать как сложную форму речевой деятельности, как особый многоэтапный процесс [43].

В формировании навыка письма формируются три основных этапа:

Первый этап – аналитический, основной составляющей которого является обособление и последующее усвоение отдельных элементов действия, а также понимание содержания. В этом случае не только уровень развития ребенка, но и наличие определенных знаний и навыков, но и способ

объяснения того, что именно и как ребенок должен делать, степень осознанности выполняемого действия, имеет большое значение. Однако следует отметить, что существующая методология, построенная на принципе так называемого «механического копирования», устанавливает призыв «смотри и делай, как я» в качестве руководящей инструкции. Но при этом не учитывается, что все дети «видят» по-разному и часто закрепляют свои ошибки в процессе обучения. Кроме того, ситуация осложняется еще тем, что взрослые не во всех случаях могут объяснить, что и как нужно делать.

Второй этап можно условно назвать синтетическим. На данном этапе происходит соединение отдельных элементов в особое целостное действие.

Третий этап – это этап автоматизации, на котором развитие навыков фактически происходит как деятельность, характеризующаяся достаточно высокой степенью усвоения и в то же время отсутствием элементарной сознательной регуляции и контроля. В то же время легкость и скорость – характерные черты автоматизации навыков [44].

В большинстве случаев считается, что главное в этом этапе – упражнения и тренировки. Без правильных упражнений и повторений невозможно сформировать навыки письма. Однако, повторяющиеся упражнения более эффективны и целенаправленны именно на третьем этапе развития навыков, в то время как первые два этапа посвящены сознательной деятельности (а не исключительно механическим упражнениям). То есть ребенок не осознавал весь алгоритм действия и, например, когда он писал каждую букву – траекторию, схему движения – то есть начальная и конечная точка движения), пока не сформирована задача действия, бессмысленно ее каким-либо образом «выполнять». Пропуская первые два этапа (аналитический и синтетический) навыка письма отстают в своем формировании [47].

Выделим, что явление обучающимися младших классов звуков воспроизводится с незначительным трудом, но в тех ситуациях, когда форма слова формируется из однотипных и ясно услышанных элементов (приведем пример: кры-ша или Са-ша). Особую трудность для обучающихся вторых классов показывают именно такие ситуации, когда согласный звук в определенном слове интегрируется в мягкий или в твердый слог и в случае, когда в разных по звучанию позициях согласного ([па], [пу], [пе], [пи]) нужно, отстранять от данных услышанных вариаций, усвоить одинаковую фонему п.

Трудности, наиболее близкие к описанным выше, происходят, когда изменение характеристики (например, звонкости) преобразует данный звук в совершенно другой звук (например, [д] в [т], [з] в [с]) в итоге обучающемуся младших классов необходимо особенно выявить значимую фонему, одновременно с этим отсоединяют ее от схожего по звучанию. Подчеркнем, что под фонемой выделяется стабильный звук речи, трансформация которого определенно меняют смысл данного слова (как в примере, [д] в отличие от [т] в словах: дом и том).

В другом случае трансформация звукового сопровождения называется изменением звука, которое в прямом смысле зависит от взаимосуществующих условий (приведем пример, продолжительности звучания, насыщенности акустического сигнала, в определенных ситуациях тембра) и не показывает особых мыслительных трансформаций в слове. Это показывает то, как фонемы обозначаются в качестве важных компонентов акустической речи [43].

Гораздо большая трудность связана с возможностью различать сочетания согласных звуков и различать отдельные элементы, входящие в трудные звуковые комплексы. Учителя-логопеды и учителя начальных классов понимают, что эта задача требует особо важной деятельности, и ученики второго класса с уровнем ОНР III с большим трудом продолжают

выбирать отдельные звуки, например, из таких комбинаций, как «лнц» от слова «солнце» и так далее.

Можно выделить, что работа по звуковому анализу, так же как и по звуковому разъяснению, составляет второе существенное условие для процесса письма. В этом смысле только те фонемы, выделенные из случайных звуков и в то же время изолированные из общего комплекса звуков, образующих слово, могут быть объектом более поздней регистрации.

Изначально необходимым звеном для реализации очень важного процесса сформированности письменной речевой деятельности происходит выборе определенных звуков в слове и видоизменение вариации звука в соответствующие четкие фонемы, выполнение анализа звуков в слове. На ранних этапах организации навыков сформированности письменной речевой деятельности у детей указанные процессы почти одинаково являются осмысленными, далее наступают следующие этапы развития, но они не особо реализуются, в связи с этим выполняются машинально.

Почти всегда за звуковым анализом, необходимым в письменной форме, выявляется следующий этап, который взаимосвязан с присвоением фонем, или его комплексы необходимо воспроизвести в наглядную начертательную схему обучающимся. В этом случае выделенная фонема воспроизводится в необходимую букву, которую придется фиксировать в виде письменной деятельности в будущем. Если анализ звуков был произведен последовательно, тогда звуковая транскрипция в буквы не выявляет значимых затруднений.

Когда происходит формирование процесса обучения навыка письменной речи ясно показывает, что этот момент навыков без особых трудностей осваивается, тем не менее в некоторых случаях педагогу необходимо выполнять специальные корректирующие действия. В то же время только редко встречающееся смешение контура букв и еще один дефект, который в профессиональной литературе известен как «зеркальное

письмо», свидетельствует о том, что поддерживать изображение букв не всегда просто для обучающегося младших классов. Поэтому учителя начальных классов и учителя-логопеды всегда должны учитывать вероятные трудности и заучивание отдельной буквы, а также ее графическое очертание [29].

Учителя с многогранным опытом знают, что обучающиеся вторых классов часто путают Е с Э или б с д в письменной форме, они могут писать как т или и как п, им может быть трудно различить эти буквы, которые похожи по форме и различаются исключительно разным пространственным порядком элементов. В некоторых случаях у небольшого количества обучающихся (чаще левшей) этот тип трудностей принимает более серьезные формы: это означает, что ребенок может не сразу выявить сторону, с которой можно начать писать, перепутав письмо слева направо с приемом буквы в противоположном направлении, а в некоторых случаях в отражении прописывая полные слоги. Чаще всего эти трудности легко преодолимы и не представляют особо важных трудностей в обучении ребенка чтению и письму. Мы отмечаем, что трудности в поддержании необходимого порядка букв, а также пропущенные буквы часто встречаются у тех детей, которые на начальном этапе обучения письму, и вовсе не из-за трудностей с сохранением необходимых буквенных форм в памяти. но собственно из-за существующей трудности поддержания звуковой последовательности тех словесных форм, которые должны быть записаны.

В итоге, третий и последний момент в процессе формирования письма – это преобразование оптических символов, необходимых для письма, то есть букв, в соответствующие графические изображения [11].

Осуществленные Е.В. Гурьяновым исследования помогли определить, что последний выявленный этап, который входит в основу процесса письма, не может оставаться прежним и именно и только он наиболее ярко способен

отразить неравномерную структуру, определяющую письмо на разных этапах овладения ребенком языковыми средствами [18].

Подчеркнем, что на ранних стадиях развития у ребенка моторных навыков важных для воспроизведения в письменную речь последовательности букв, оно проявляет себя как особо осознанный объект действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются, и человек, в полной мере владеющий письменной речью, в процессе этого формируется регистрация значительных видов знакомых звуков, объединенных графическими символами. Если учесть размеренность, которая осуществляет все процессы сформированности письма и в деятельности которой довольно легко увидеть объединение ряда отчетливых знакомых звуковых комбинаций, ясно показывает, что сам развитый процесс сформированного письма носит механический характер, довольно сложный, а именно тот факт, что воспроизведение на письмо ряда звуковых комплексов проявляется в зафиксированной вспомогательной операции [13].

Когда происходит реализация воспроизведения письма вступают в деятельность речеслуховой, речедвигательный, зрительный и общедвигательный анализаторы, после чего между ними определяется интенсивная взаимозависимость.

Правильно сформированная устная речь является фундаментом для письменной речи, так как в процессе письма используются все сформированные механизмы языкового выражения.

Поэтому процесс письма является сложным и многоэтапным, он невозможен без ряда операций. Одна из них заключается в движении руки человека. В период становления процесса письма у детей этот процесс не автоматизирован и находится на этапе формирования.

Формирование письменной речи относится к наиболее сложным формам языковой деятельности, проявляющейся на основе достаточно высокой формы в процессе преобразовывания. Письмо – сложный

многоуровневый психофизиологический процесс. Когда ребенок пишет, происходит перевод слышимой, произнесенной формы слова в письменную форму. Устная речь зашифрована, письменно отмечена известными графическими знаками [34].

Важными научно-теоретическими положениями обоснования операции письма выделяются:

– положение Б.Г. Ананьева об образовании динамического стереотипа в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений [2];

– теория Л.С. Выготского о комплексном взаимодействии анализаторов (слухового, зрительного, двигательного, речедвигательного) [10].

– теория А.А. Леонтьева об акте письма как виде деятельности [31];

– учение о динамической локализации психических функций А.Р.

Лурии [34];

Данная работа А.Р. Лурии «Очерки психофизиологии письма» указывает на то, что письмо, как особо важный вид воспроизводимой речевой деятельности, подчеркивая тот факт, что письмо воспроизводится в процессе явной идеи, воспроизведение которого определяет замедление побочных тенденций (например, повторов). Начало письменной деятельности проявляется в побуждении, мотиве, задаче. Начиная писать человек, выделяет для себя важную цель: удержать данную информацию на определенный момент времени, отдать ее другому человеку, мотивировать кого-либо к действию и осознанно воспроизводит схему письменного предложения. В подобную схему предложения трансформируется мысль. В процессе письменной деятельности ребенку необходимо сохранить упорядоченность фразовой формы, при этом он опирается на то, что у него получилось воспроизвести в текст и именно на то, что его в итоге ожидает воспроизвести.

Важной операцией процесса сформированности письма представляется анализ звуковой структуры слова. То предложение, которое необходимо

написать, распределяется на отрезки, формирующие его отдельные слова. Для того, чтобы воспроизвести слово, нужно выявить состав его звуков, поэтапность определенного звука. Анализ звуков в слове воспроизводится совместной работой речеслухового и координационного анализаторов. Произношение играет важную роль в определении природы звуков и их последовательности в слове: шепотное, громкое или внутреннее. На начальных этапах развития ребенка, во время овладения навыками письменной речи, произносительная сторона речи выполняет особо важную роль. Данное действие проявляется в выявлении разнообразия звуковых форм, их дифференциации от сходных звуков и определении последовательности звуковых форм в словах [34].

Со временем возникает следующее действие, наиболее осложненное. Ребенку необходимо соотнести, выявленную в слове фонему с данным зрительным начертанием буквы, которая должна быть выделена от других, особенно от сходных по начертаниям букв. Для того, чтобы обучающийся сделал это действие, ему необходимо реализовать на данном уровне зрительные, слуховые, координационные и кинестетические особенности. Такое отображение представлений обеспечивается сложными межаналитическими отношениями, в которых функциональные возможности анализатора движения играют важную роль. Механическая работа процесса письма дает возможность воссоздать визуальный образ буквы движением руки. При этом осуществляется кинестетический контроль, который при написании букв, слов и предложений поддерживается визуальным контролем, то есть чтением прочитанного.

С позиции психофизиологических процессов в сформированности письма, как в трудной деятельности, выявляются определенные этапы:

- возникновение мотива к процессу письма;
- формирование замысла;

- формирование материала, осмысленное формирование языковой деятельности;

- контролирование определенной деятельности и воспроизведение контроля за выполненными действиями.

По мнению ученых Н. А. Бернштейна, А.Р. Лурия в связи с принципом комплексного строения важных нейропсихических функций, письменная деятельность рассматривается в психологии, как важная многофункциональная система, содержащая компоненты, в основе которых лежит работа разных частей мозга. Недоразвитие любого из представленных компонентов определяет трудности в функциональном формировании, они являются связующим звеном [8;34].

С позиции А.Р. Лурия, выявлены компоненты структурированного формирования отделов головного мозга, влияющих на процесс овладения детьми письменной речью:

Первый отдел – энергоемкий отдел: контролирование активности и бдительности, структурирующий поддержание регуляторного анализатора коры головного мозга при формировании процессов письменной речи;

Второй отдел – информативный отдел: принятие, трансформация и сбережение информации, входящий в следующие структуры:

- обработка слухоречевых сведений (фонемная идентификация, распознавание лексем, слухоречевой мнезис);

- обработка кинестетических сведений (различение артикулем, репрезентативный анализ графических двигательных действий);

- обработка визуальных сведений (актуализация оптических буквенных изображений);

- обработка эквивалентных сведений (расположение пространственной строки, символов буквы, интериоризация оптических изображений слов оптическая координация);

Третий отдел – отдел координации, автопрограммирования и управления, отвечающий за перечисленные конвертации:

- коллатеральную (выводящую) проектирование моторных движений– координированное программирование схематических действий;

- контроль нейропсихической работы – координацию и проектирование процесса письменной деятельности. Если все перечисленные компоненты не сформированы, то вызывают сложности освоения письма, проявляясь отдельно или в сочетании.

Определенная область обеспечивает положительное модальное условие, необходимое для завершения записи. Однако письмо выстраивается как целостная система благодаря коллективной работе мозга, хотя нарушение дисфункции возможно в определенной области головного мозга, где расположена функциональная структура сформированности письменной речи [24].

На ранних стадиях освоения навыков письменной речи определенная обособленная операция представляет собой обособленное и осмысленное действие. Виды последовательных задач представляются возможным для обучающегося в прописывании слов: выделение звука из потока речи, обозначение его соответствующей буквой, запоминание буквы, ее графическое представление и проверка правописания. Многоуровневый нейропсихический процесс представляется с позиции психологии и педагогики, в структуру которой входят как устные, так и письменные формы умственной деятельности - мыслительная деятельность, сосредоточенность, мнезис и прочие мысленные действия структуризации, анализа и синтеза, звукового и моторно-координационного восприятия, мелкая моторика рук. Помимо вышесказанного, основными структурными видами формирования навыка письма являются добровольное усилие и добровольная саморегуляция, побуждение к действию.

На основании учения А.Р. Лурия о психофизиологическом строении письма, произведенной в новых разработках и согласно концепции динамической производности нейропсихических функций, характер ошибок в письменных работах позволяет определить закономерность проявления функционального состояния блоков мозга на выполнение письменной деятельности [24].

У взрослого письменная деятельность происходит автоматическим и сильно отличается от типа письма ребенка, который только начинает учиться читать и писать. Письмо взрослого – это целенаправленная деятельность, цель которой – передать смысл и содержание. Все остальные процессы (характеристики письменного знака, их форма, моторная координация руки) человеком не распознаются. Писатель придает значение осмыслению производительности текстовой информации, не обращая внимания на очертание слов или манеру письменной речи.

В формировании произведения письма выполняется большое количество двигательных действий, в которых участвуют самые разные мышцы. Мышечные движения выполняются согласованно и с высокой скоростью, что оказывается реальным исходя из автоматизации движений рук при письменной деятельности. Написание – это автоматизированный процесс, поэтому он всегда находится под двойным контролем. Более всего кинестетический контроль происходит в процессе письма. Если попросить писателя воссоздать словосочетание, основываясь на тактильном восприятии, в итоге окажется, что тактильных ощущений достаточно для написания слов. Тем не менее происходит искажение строки, форма линий и букв, не верный наклон и очертание графических знаков. В процессе сформированности навыка письма важная роль предоставляется как тактильному восприятию, так и оптической регуляции. С помощью регулирования точности изображения слов, автор воспринимает написанные фразы. Вероятность совпадения оптических образов слов и письменных результатов повышается,

если они совпадают с ожидаемыми результатами, в противном случае автор вносит свои исправления.

Автоматическое движение руки – завершающий этап в процессе перевода речи в письмо. Процесс письма – это речевая деятельность, имеющая многозадачную структуру, состоящая из большого количества действий. Данные операции письменной деятельности у сознательного представляют собой неполный характер проявления [19;17].

Выявлены следующие категории навыков сформированности письменной речи в работе ученого А.Р. Лурия «Очерки психофизиологии письма»:

Кодирование. Началом акта письма является появление мотивации и воплощение идеи (осознанность целеполагания и фиксации, сбережения информационных процессов, передача информационной деятельности кому-либо, мотивации к работе). Писатель демонстрирует рациональность и содержимое, представленного взаимосвязанного высказывания. Выявленная первоначальная мысль, формализуется писателем в виде полного высказывания, в соответствии с порядком слов в высказывании. Человек формирующий процесс письменной речи ориентируется на то, что именно он прописывает, а что прописал ранее и что именно необходимо прописать в будущем, это и является особо важным процессом.

Операционная сторона программной информативности воспроизводится на дальнейшем этапе. Анализирование состава слов в предложении в процессе формирования письменной речи является особо важным процессом данного этапа.

Важной составляющей сформированности навыка письменной речи является фонематический разбор слова. Чтобы верно прописать каждое слово особо важен процесс звукоразличения и звуков воспроизводится разбор слов по восприятию фонем, благодаря которым производится разбор слова по его звуковому огу тактильное, оптическое и аудиальное восприятие.

Наиболее выделяющаяся операция письменной речи это фонематический разбор слова. Устная речь своей основой выделяет письменную речь, что является для нее образцом: обозначение последовательности звукового сопровождения обозначается такой же последовательностью буквенного сопровождения, что и доказывает то, что для верного формирования письменной речи особо необходим процесс распознавания звука с помощью, которая воспроизводит анализирование звукового состава слова, его звуковые и тактильные формы. Произношение в его различных проявлениях играет важную систему в выявлении качества звуков, их порядок в предложении.

Соотношение определенного фонематического восприятие с оптическим изображением буквы является следующим шагом в процессе письменной деятельности. Графические представления обновляются на основе поступающей звуковой информации и расшифровываются основными буквами, в процессе визуального очертания буквы необходимо отличать от различных букв, похожих по своему графическому изображению.

Двигательная операция процессов сформированности письма— это транскрипция визуального очертания буквы в координированное действие. Кинестетическая проверка проводится последовательно, включая действия рук. в процессе формирования написанного тактильный контроль усиливается благодаря визуальному координированию во время прочтения записей [24].

Письменная речь проявляется в сложной структурированной форме. Приведем выявленные логопедом Л.С. Цветковой важные уровни сформированности письменной речи, которые являются взаимосвязанными смысловыми структурами.

Нейропсихологический уровень – координирует нарушения в формировании мотивации к письменной деятельности, осмысленного информационного содержания, происходит регуляция письменной речи.

Нейролингвистический уровень проявляется в формировании письма средствами языкового сопровождения, что выявляет процесс смыслового содержимого текста, сформированное на нейропсихологическом этапе в лексико-морфологические единицы.

На данном уровне выполняется деятельность разнообразных аналитических координаций, что входит в состав психофизиологического уровня и выявляет основные особенности формирования письменной речи.

Описанный выше сенсомоторный уровень выделяет в своем составе следующие подуровни: оптико-моторный и сенсорно-моторный [50].

Письменная речь формируется в период учебной деятельности грамоте, что и отличает ее от устной речи, совершенствование письменной речи происходит в процессе дальнейшего обучения.

Ученый А.Р. Лурия в данной работе «Очерки психофизиологии письма» писал: «Чтобы ученик научился писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и поддерживать их порядок, хорошо владеть орфографией букв, не смешивая похожие, в общих чертах развивать твердую моторику, уверенно чередуя необходимые движения» [24].

Процесс обучения школьников строится на следующих этапах сформированности навыков письменной речи, которые выделяет ученый Е.В. Гурьянов:

1. Начальный этап. В период дошкольного возраста проявляются пространственные ориентировки, координированные движения ведущей руки, зрительный анализ и синтез.

2. Аналитический этап охватывает добукварный и букварный периоды школьного обучения. Добукварный период проявляется в развитии мелкой моторики руки при воспроизводстве на письме элементов букв. В букварный период особым выявляется овладение письмом и различением букв, похожих по написанию.

3. Аналитико-синтетический этап. На этом этапе проявляется усвоение соединений букв в их сочетаниях на письме и освоение техники полного письма.

4. Этап синтетического письма. Процесс письма автоматизирован. Основное внимание уделяется изложению мысли в структуре предложения[13].

С точки зрения психологии и логопедии письменная речь представляет собой сложный психический процесс, включающий в себя как вербальные, так и невербальные формы нейропсихической деятельности: координация, мыслительная деятельность, мнезис, анализирование и синтезирование, обеспечивающие умственную деятельность; звуковое, оптическое и пространственное восприятие; развитие мелкой моторики рук; объективные действия. Выделим особо важные критерии в осуществлении письменной речи: сила воли и добровольная саморегуляция. Для овладения навыками письма необходимо формирование высших психических функций, социальных и личностных качеств, их полноценное взаимодействие и регуляция. Отсутствие какой-либо из функций может привести изменению процесса овладения письмом.

Таким образом, сложная форма письменной речи является многоуровневым процессом, в котором проявляются различные анализаторы: речевой, координационный, оптический. Взаимосвязь описанных анализаторов является уникальной в процессе формирования письменной речи. Письменная речь взаимосвязана с устной речью, ее осуществление происходит на конечном этапе развития.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младших классов с ОНР III уровня

В последнее время увеличилось количество обучающихся младших классов с ОНР III уровня, в связи с этим мы хотим предоставить психолого-педагогическую характеристику обучающихся с данным видом дефекта.

Ученый Т.В. Волосовец определяет общее недоразвитие речи, как полиморфное нарушение речевой деятельности, в процессе которого у обучающихся с сохранным слуховым анализатором и сохранным первичным интеллектом наблюдается позднее начало речевого развития, плохой словарный запас, грамматика, дефект произношения и формирования фонем. Эти проявления в совокупности свидетельствуют о системном нарушении всех компонентов языковой деятельности [8].

Л.С.Волкова, С.Н. Шаховская выделяют, что третий уровень общего недоразвития речи проявляется в формировании полноценной фразовой речевой деятельности с элементами фонетико-фонематической и лексико-грамматической недостаточности. Ребенку сложно произносить простые предложения и строить сложные предложения. Характеризуется недифференцированным произношением звуков (шипение, шипение, аффрикат и звонкий). Детям данной категории речевого недоразвития свойственны аграмматизмы: трудности согласования прилагательных с существительными в роде и числе; числительных с существительными. При выборе разнообразных предлогов выявляется значительное количество нарушений. Выявляются нарушения понимания видоизменений словесных форм, осуществляемых суффиксами и приставками в дифференциации нюансов значения одних и тех же корневых слов, в усвоении лексических и грамматических структур, отражающих отношения и временные, пространственные отношения, причина и следствие [7;49].

Причина такого распространения общего недоразвития речи у детей кроется в основном в неблагоприятном течении беременности и родов у матери, в результате чего речевые участки коры головного мозга ребенка повреждены. При этом, как правило, страдает не только функция речи, но и наблюдаются расхождения с нормой речевого развития в соотношении психической области. В связи с этим ребенку данной категории требуется комплексная психологическая, медицинская и педагогическая помощь, которую необходимо оказать в кратчайшие сроки.

Общее недоразвитие речи не свидетельствует о постоянной деятельности языковой структуры. На этапе становления речевая деятельность ребенка приближается к норме речевого развития, но степень приближения в основном проявляется в степени эффективной организующей помощи, которую специалисты оказывают ребенку.

Третий уровень ОНР характеризуется тем, что ребенок уже владеет развернутой речью, не только фразовой, но и связной, которая несет на себе следы ее недостаточной сформированности. На этом уровне у ребенка еще нарушено произношение, словарный запас еще недостаточен, сохраняются аграмматизмы, которые со временем могут перейти от устной речи к письменной. Недостаточная сформированность речи выражается в неправильном согласовании ребенком прилагательных с существительными, существительных с числительными, в неправильном употреблении предлогов, особенно сложных.

Исходя из вышеупомянутого, подчеркнем, что III уровень общего недоразвития речевой деятельности у обучающихся младших школьников проявляется в виде следующих признаков:

1. Неточное использование отдельных слов в контексте развернутой речи. Словарь небольшой, в основном это существительные и глаголы. Есть несколько слов, которые отражают знак, качество, состояние объекта.

Неправильное употребление простых и сложных предлогов в речи почти не употребляется.

2. Недостаточная сформированность грамматического строя речи, в том числе ошибки в падежных окончаниях, смешение во временных и специфических формах глагола.

3. В основном в речи используются предложения простой конструкции, существенные трудности вызывает построение предложений сложной структуры.

4. Сохраняются пробелы в произношении звуков и структуре слов, что очень затрудняет освоение анализа и синтеза звука.

5. Понимание повседневной речи в целом удовлетворительное, однако по-прежнему наблюдается непонимание отдельных слов и выражений, путаница смысловых значений слов. И хотя пробелы в фонетике, лексике, грамматической структуре могут быть незначительными, они могут создать большие трудности при усвоении учебного материала.

Ряд авторов (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) выделяют у детей с ОНР III уровня недостаточные устойчивость и объём внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, т.е. они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность упражнений [19;42;48;51].

При визуальном распознавании предмета в сложных условиях дети с общим недоразвитием речи затрудняются в выявлении структуры изображения, им необходимо большее количество пространственно-временных критериев в процессе обдумывания действий, проявляли трудности при распознавании текста, они не до конца уверены в своих выступлениях и речевых высказываниях. Для реализации заданий с готовым образцом ориентировались на подобные смысловые формы, реже применялся

метод визуальной корреляции. Таким образом, зрительное восприятие у детей с ОНР сформировано не в полном объеме.

Изучение функции памяти позволяет сделать вывод о том, что влияние речевых анализаторов нарушается в отличие от детей без патологии речевой деятельности.

Проведенные обследования функций мнезиса представляют, что у обучающихся данного уровня повышенная утомляемость, им не хватает стимула, сложно подобрать эффективную структуру действий, затрудняются при выполнении письменных заданий.

Из выше сказанного следует, что у детей с ОНР формирование мнезиса, моторные координации, оптическое восприятие, сосредоточенность, проявляются в меньшей степени чем у обучающихся младших классов с нормой речевого развития.

Обучающиеся с общим недоразвитием речи малоподвижны, как правило, не проявляют инициативы в общении. В научных работах Ю.Ф. Гаркуши, В.В. Кожевиной подчеркивается, что у обучающихся с ОНР III уровня:

- возникают коммуникативные расстройства, проявляющиеся в незрелости сферы мотивационных потребностей;
- существующие трудности связаны с синдромом речевых и когнитивных расстройств [8].

В результате общего недоразвития речи может нарушиться процесс межличностных коммуникаций, что влияет на уровень формирования учебной деятельности и развития личности ребенка в целом. Вместе с общей соматической слабостью детям с ОНР характерна некоторая задержка развития моторной сферы: их движения плохо скоординированы, наблюдается снижение режима скорости и координированности их проявления. При выполнении действий по произнесенной конструкции слов у детей с ОНР проявляются затруднения. У данной категории детей выявлена

неполная моторно-двигательная координация крупной и мелкой моторики. Как правило, четких границ в разделении уровней ОНР нет, они условны. У детей довольно часто встречаются переходные состояния [38].

Таким образом, для детей с III уровнем ОНР характерны: сильная ограниченность словарного запаса; аграмматизмы в устной и письменной речи (например, пропуск предлогов); затруднения в формировании и сложных высказываний; нарушение фонематического слуха; нарушения акустического звукопроизношения; нарушение ритмико-слоговой слоговой структуры.

1.3. Особенности нарушения письма обучающихся младших классов с ОНР III уровня

Обучающиеся второго класса с ОНР третьего уровня в своих письменных работах отмечали ошибки, связанные с отсутствием лексико-грамматического строя речи:

- 1) Ошибки в ведении предложных падежей;
- 2) Ошибки в совместимости существительных и прилагательных, глаголов, числительных;
- 3) Раздельное написание префиксов и сплошное написание предлогов;
- 4) Различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; опускание предлогов; сплошное написание слов; неверное определение границ приложения;
- 5) Различные искажения слогово-буквенного состава слова («рваные» слова, пропуски слогов).

В детских письменных произведениях также могут быть графические ошибки, отсутствие описания отдельных элементов или ненужных элементов букв, ошибки пространственного расположения отдельных элементов букв.

Все вышеперечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звукового и смыслового аспектов речи, проявляются у учеников второго класса с уровнем ОНР III на фоне большого количества различных орфографических ошибок из-за недостаточной подготовки. детские представления о звуковом составе слова [8].

Основными симптомами дисграфии являются специфические ошибки (т.е. не связанные с использованием правил правописания), которые сохраняются и возникновение которых не связано с нарушением интеллектуального или сенсорного развития ребенка или нерегулярностью его обучения в школе.

И.Н. Садовникова разработала классификацию конкретных ошибок при письме, разделив их на 3 группы:

1. Ошибки на уровне буквы и слога:

– Пропуски букв и слогов – обучающийся не выявляет в составе слова всех его компонентов.

– Вставки дополнительных буквы в слово. Чаще – со слиянием согласных.

– Перестановки букв и слогов выражают сложность анализа последовательности звуков в слове.

– Персеверации (застревание в определенных буквах и слогах).

– Антиципации (ожидание): согласная, реже гласная – заменяет сдвинутую букву в слове.

– Смещение букв. Показывают, что ученик выбрал звук в слове, но выявил неправильную букву для его определения. Это происходит в следующих случаях:

– с нечетким различием глухих и звонких, твердых и мягких согласных;

– в случае недостаточного закрепления связи между звуком и изображением буквы – с нечетким различием написанных букв, похожих друг на друга.

В этих заменах написание первого двухбуквенного элемента схожее. После написания первого элемента обучающийся больше не может различать тонкие движения рук. Неправильно передает количество однородных элементов или неправильно выбирает следующий элемент.

2. Ошибки в словах:

– Раздельное написание частей слова наблюдается, когда префикс или первая буква слова напоминает предлог, союз или местоимение или когда согласные сливаются.

– Слияние слов: слияние предлога или союза, за которым следует слово; твердое написание двух независимых слов. В тяжелых случаях все слова предложения сливаются в одно.

– Морфемный аграмматизм – неправильное словообразование с префиксом и суффиксом.

Смещения границ слова, которые включают слияние и разрыв соседних слов.

3. Ошибки в предложениях и словосочетаниях:

– Отсутствие заглавной буквы в начале предложения.

– Нет точки в конце предложения.

– Плохая связь слов в предложении или высказывании: неумение правильно использовать грамматические категории рода и числа; нарушенный порядок слов в предложении [31].

Чтобы успешно овладеть письмом у ребенка уже в дошкольном возрасте, необходимо выполнение следующих необходимых условий письма:

1. Распознавание на слух всех звуков речи, в том числе акустических и артикуляционных (свистящие – шипящие, звонко – глухие, мягкие – твердые).

2. Правильное произношение всех речевых звуков.
3. Владение простыми видами анализа.
4. Достаточный уровень сформированности визуально-пространственных представлений – умение дифференцировать предметы и геометрические фигуры по размеру, форме, расположению в пространстве, что необходимо для длительного усвоения визуального образа буквы [42].

В российской логопедии классификация дисграфии, составленная Р.И. Лалаевой и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. Герцена. Критерием классификации избрана несформированность операции письменных процессов. В рамках данной классификации автор определяет следующие виды:

1. Артикуляционно-акустическая дисграфия, связанная с неразличением ряда звуков не только в ухе, но и в собственном произношении ребенка (замена одних звуков речи другими в устная речь). По словам Р.И. Лалаевой, «ребенок пишет так, как проговаривает», и это неправильное произношение отражается на письме.

2. Дисграфия из-за нарушения фонемного распознавания (различение фонем) встречается у детей с сохраненным произношением звуков, но им трудно различать на слух как отдельные звуки, так и целые фонетические группы.

3. Дисграфия из-за нарушения анализа и синтеза возникает при операциях лингвистического анализа и синтеза: делении предложения на слова, при фонематическом и слоговом анализе и синтезе.

4. Оптическая дисграфия вызывается неразвитостью таких процессов, как зрительный гнозис, анализ и синтез, что приводит к затруднениям в распознавании графической информации, неточности пространственных представлений.

5. Аграмматическая дисграфия, связанная с отсутствием сформированности лексико-грамматической структуры языка у школьника.

Артикуляционно-акустическая дисграфия, связанная со звуковыми заменами в устной речи, которые отражаются в письме. Характер письменных ошибок при этих формах дисграфии одинаков, с той лишь разницей, что в первом случае и в устной речи у ребенка наблюдаются однотипные звуковые замены, тогда как при дисграфии, основанной на нарушениях фонематического распознавания, этого не наблюдается [18].

Дисграфия, основанная на дифференциации фонем, основана на трудностях слуховой дифференциации звуков речи, что приводит к частым заменам соответствующих букв при письме. Например, если ребенок не различает на слух звуки «Т» и «Д», он будет постоянно сомневаться в выборе букв во время письма. Еще до начала обучения ребенок, умеющий писать только заглавными буквами, заменяет (путает) в процессе письма буквы Ш и Ж, С и Ш, С и З, что связано с тем, что он не может на слух различить соответствующие голосовые и немые согласные. Так будет и после усвоения написанных им букв.

Единственный надежный способ преодолеть этот тип дисграфии – это выработать четкое различие между звуком и его произношением. Поэтому обязательно необходимо довести разницу в звуке звучания до осознания, выделив ее как можно ярче, что также отражено в произведении Л.Г. Парамоновой [33].

Работа, выполняемая с ребенком, должна сопровождаться различными письменными упражнениями по слуховой дифференциации звуков. Это могут быть предупреждающие диктовки, запись слов со звуками, отличными от картинок, вставка недостающих «сомнительных» букв, слогов – все эти упражнения закрепят умение точно различать звуки и правильно выбирать написанные буквы. Дисграфия, основанная на нарушении анализа и синтеза, проявляется в том, что ребенок испытывает трудности, возникающие при выполнении операций анализа и синтеза. В непрерывном потоке устной речи ему не удастся определить отдельные предложения, разделить их на слова, а

затем разделить эти слова на составляющие их слоги и звуки. А без четкого руководства по звуковому составу слов для обозначения каждого конкретного звука невозможно выбрать соответствующую букву и определить ее порядок в слове. Поэтому приобретение у ребенка умения разделять цельнозвучный речевой поток на составляющие его элементы – неременное условие овладения письменной речью.

Если у ребенка в дошкольном возрасте не сформировались элементарные формы звукового анализа, то при обучении грамоте он обычно не справляется с этой задачей. Как следствие, дисграфия появляется на почве нарушения звукового анализа и синтеза. Типичные ошибки при таком представлении:

- написание целого предложения в виде «слова» (чаще всего искаженного) (пример: «Машаесткашу» вместо «Маша ест кашу»);

- пропуски в словах согласных букв, особенно когда они сливаются («такан» вместо «стакан», «снки» вместо «санки»);

- добавление дополнительных букв («стуул» вместо «стул»);

- перестановка букв («турба» вместо «труба», «котфа» вместо «кофта»).

- разделение слова на части («по шел» вместо «пошел»).

Оптическая дисграфия связана с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Так, если ребенок не научился отличать длинную ленту от короткой, то ему будет трудно заметить, что у письменной буквы «П» палочка короткая, тогда как у «Р» — длинная; если он не усвоил, что предметы могут располагаться слева и справа друг от друга, то ему будет трудно понять, что овал у буквы «Ю» располагается справа, а не слева.

Аграмматическая дисграфия связана с отсутствием у ребенка лексико-грамматической структуры языка, словообразовательных и флексийных систем, что отражается в его устной речи и проявляется в неправильном согласовании слов. Обучающийся переносит эти трудности на письмо. Дети

испытывают значительные трудности с изучением склонения существительных, прилагательных и чисел, а также с усвоением правил согласования чисел, родов, прописных и строчных букв. Примером таких ошибок могут быть следующие варианты: «два яблоки» – два яблока, «склеенные» – склеенные, «красное платье» – красное платье [27].

Мы исследовали некоторые виды дисграфии, выявив их связь с нарушением определенных операций процесса письма. На практике в логопедии наиболее распространенной формой дисграфии является отсутствие одновременного создания нескольких письменных операций. При общем речевом недоразвитии III уровня различие звуков речи для ребенка затруднено, практического овладения звуковым составом слова не происходит; часто возникают трудности с определением количества и порядка звуков в слове; дети плохо различают похожие звуки. И если ребенок не знает, какой звук входит в состав слова, то в процессе написания ему сложно найти нужную букву («с» или «ц», «б» или «п», «р» или «л»), это способствует появлению явных замен букв. Подобные нарушения в рамках специального образования обычно преодолеваются постепенно. У некоторых детей они сохраняются надолго, особенно когда они пишут слова, сложные по слоговой и звуковой структуре. По мнению Л.Ф. Спириной, распространенность замены букв у разных студентов далеко не одинакова даже при одном уровне образования. Это зависит от специфики речевого дефекта ребенка, от его языкового развития.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня есть такие ошибки, как пропуски и перестановки букв, отдельное написание частей слова. Ограниченный словарный запас таких школьников, недостаточная сформированность смысловой стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют поиск родственных слов, необходимых для проверки безударной гласной в слове. Если дети не знают звукового состава слова, они не могут получить представление о его основных частях

во время языковой практики. Это усугубляется ограниченным словарным запасом: одни и те же корневые слова в пассивном и активном языке ребенка крайне не сформированы. Самая распространенная орфографическая ошибка среди детей с ОНР - неправильное употребление падающих капель. Ошибки возникают не только в сложных, частных случаях склонения и нечеткого написания, но и в простых падежных формах («супу сварила мать»). Дети с ОНР с ограниченным словарным запасом не понимают значения некоторых простых слов, с большим трудом усваивают и используют слова со значениями.

Для ребенка, у которого еще нет названий для многих предметов и явлений в их словарном запасе, служебные слова без объективного содержания не действуют как самостоятельные слова. В результате возникают многочисленные ошибки в написании союзов («с начала обед»), частиц («Виктор не знали ответа») и предлогов («в школе» - в школе).

По мнению А.В. Ястребовой допускает частые и регулярные ошибки в детских произведениях. Некоторые из них (в основном орфографические) ничем не отличаются от ошибок, допущенных учениками с нормальным языковым развитием на начальных этапах обучения. Однако у детей с общим недоразвитием языка в их произведениях часто появляются специфические ошибки, связанные с особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон языка (подстановки и смешение букв, связанные с недостаточным различением соседних фонем в сочленении или акустических характеристиках: звонких – глухих, свистящих–шипящих), и очень часто эти специфические ошибки встречаются в утверждениях и экспериментальных задачах [40].

У обучающихся с нормальным языковым развитием также есть эти расстройства письма, но их сочетание формирует характерный образец дисграфии у учащихся с ОНР III уровня. Следует отметить, что у данной категории учащихся в письменных работах можно определить наличие

ошибок по следующим критериям: частота, постоянство, специфичность. Таким образом, дети с ОНР III уровня значительно отстают от сверстников по норме речевого развития в формировании навыков письменной речи [16].

Учитывая всю сложность нарушения речи, можно предположить, что без специализированной подготовки дети с III уровнем ОНР не смогут выйти на онтогенетический путь письменной речевой области. Таким образом, полное овладение письменными навыками обучающимися возможно только в условиях целенаправленного коррекционно-педагогического обучения.

1.4. Обзор коррекционных методик в трудах ученых по сформированности навыка письма у обучающихся младших классов с ОНР III уровня ученых

В настоящее время в российской и зарубежной литературе представлен ряд различных методик по формированию навыков письма.

В организации логопедической работы по формированию письменных навыков младших школьников в процессе обучения уделяют внимание: Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и др.

В настоящее время нейропсихологические методы широко используются в процессах формирования письменного мастерства младших школьников. Исследователи в этой области изучают структурные компоненты, из которых состоят высшие психические функции (в том числе письмо), они основаны на новейших представлениях о генезисе и структуре высших психических функций как наиболее сложных функциональных системах, их динамической и системной локализации. Эти методы могут быть продуктивными при работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Нарушения развития у этих детей неоднородны и не ограничиваются механизмами речи. Во многих из них отмечалась недостаточная тренировка высших психических функций.

Использование нейропсихологических методов в формировании письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи необходимо и актуально, поскольку у детей этой категории не только речь, но страдают неголосовые механизмы, которые способны компенсировать своевременную коррекционную работу только к старшему школьному возрасту [4].

В работе Т.А. Фотековой представлено, что для детей с общим недоразвитием речи характерно стойкое отсутствие сформированности речевых характеристик, которое не компенсируется старшим школьным возрастом. У школьников с данной патологией речи динамика развития высших психических функций более прогрессивна, чем норма и с задержкой в развитии на протяжении всего школьного периода. Но при этом наличие принципиальных положительных изменений показателей развития высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи выявляется только к старшему школьному возрасту [45].

Рассмотрим некоторые из существующих методов такого подхода.

Т.В. Ахутина и Л.С. Цветкова предлагают методику формирования у детей общих навыков письма, сочетающую приемы классической логопедии с некоторыми нейропсихологическими методами. Методика представлена в виде теста, порядок ее выполнения и система оценки стандартизированы. Это позволяет наглядно представить картину патологии речи, а также оценить, в какой степени выражены нарушения тех или иных сторон речи. Кроме того, стандартизация удобна тем, что можно отслеживать динамику речевого развития ребенка и эффективность корректирующих действий [2:50].

Необходимо отметить методику Т.В. Ахутиной Т.А. Фотековой. Методика будет представлена в виде теста, предназначенного для

диагностики языковых расстройств у детей школьного возраста. Задачи очень сложные и информативные. Авторская методика позволяет выявить языковой профиль ученика и понять психологические механизмы выявленных трудностей. Технология позволяет анализировать нарушения речи на нейропсихологическом уровне, выявлять психологические механизмы дефекта и определять речевые операции, какие речевые связи прерываются или не образуются. Авторы прописали свои задания и инструкции для второго класса отдельно, что позволяет учитывать возрастные особенности детей и проводить дифференцированный подход при проведении экзамена. Процедура обработки и интерпретации данных позволяет анализировать особенности выполнения тестов методики на нейропсихологическом уровне и логопедии в сочетании. Оценка проводится по стандартной балльной системе, но авторы ввели систему дополнительных оценок, некоторые из которых реализуются за счет начисления штрафов. Учитывая все положительные характеристики этой техники, следует отметить имеющиеся недостатки. Методика недостаточно объемна, лаконична, поэтому не может включать все аспекты письменной речи детей, в которых могут быть допущены ошибки. Кроме того, оценка результатов опроса представлена в обобщенном виде, конкретный анализ и учет ошибок не показаны [3;45].

Методика опроса А. Корнева позволяет более подробно изучить формирование письменной речи младших школьников. В каждом разделе А. Корнев перечисляет ряд задач, которые соответствуют задаче конкретного раздела. Основная задача автора его диагностической методики – конкретизировать характер трудности и степень задержек при письме и чтении. Исследование почерка – это оценка символизации и графического моделирования действия слова. В методике показана группировка типов ошибок по автору. Следует отметить, что А.Н. Корнев советует обращать особое внимание на соотношение характера и распределения ошибок при

выполнении ребенком заданий. Еще одна особенность данной методики – наличие очень интересного и информативного теста для выявления дисграфических нарушений – исправления деформированного текста, а также теста Кортиса для диагностики нарушений двигательного компонента письма [15].

Многие авторы с точки зрения психолого-педагогического подхода занимались изучением механизмов нарушения письменной речи школьников с недоразвитием общезыковой речи.

Коррекционно-развивающая работа по методике А.В. Ястребова посвящена, в первую очередь, совершенствованию устной речи детей, развитию речевой мыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок для осуществления полноценной учебной деятельности.

При этом ведутся работы по всем компонентам голосовой системы:

- на первом этапе по звуковой стороне речи;
- на втором этапе о лексико-грамматическом строении речи;
- на третьем этапе о восполнении пробелов в формировании связной речи.

В процессе коррекционной работы по методике А.В. Ястребовой одновременно решается ряд задач: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дисграфии.

Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В. Ястребовой позволяет учителю-логопеду охватить большое количество обучающихся [40].

В методике дисграфической коррекции Л.В. Венедиктова и Р.И. Лалаева, языковой материал для любого типа заданий, хорошо описан.

Работа над этой техникой проходит в несколько этапов. В процессе методики Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева использует следующие принципы: принцип учета механизма этого нарушения, принцип учета зоны ближайшего развития, принцип зависимости от различных аналитических приемов и полученной связи нарушенной психической функции, принцип сложности и последовательности, которые постепенно производят формирование высших психических функций [17;17].

Отметим, что описанный авторами лингвистический материал подходит именно для обучающихся второго класса. Авторы Л.В. Венедиктова и Р.И. Лалаева позволяют более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей.

Ученая Р.И. Лалаева предлагает следующую последовательность работ:

1. Развитие языкового анализа и синтеза: обучение навыкам определения количества, последовательности и места слов в предложении.

2. Развитие слогового анализа и синтеза: умение различать гласные звуки в слове.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза: усиление звука на фоне слов; звуковое ударение в начале, середине, конце слова; определение порядка, количества и места звучания в слове [16].

Логопед И.Н. Садовникова предлагает собственную методику тренировки навыков письма у младших школьников, определяет возможные направления работы и предлагает виды упражнений для их выполнения. Этот подход основан на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, что позволяет выявить дефектные звенья в функциональной системе письма, изучить типы и характер конкретных ошибок письма и на их основе определить основные направления логопедической коррекции письма. Важной особенностью методики является то, что такой подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем

или иным типом дисграфии, не предполагает строгого соблюдения какого-либо определенного алгоритма в процессе логопедии.

Так, среди ведущих И.Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по формированию письменных навыков: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение словосочетания и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи обучающихся путем ознакомления с явлениями полисемии, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и другое [37].

В методике Л.Н. Ефименкова выделяет построении логопедической работы с учетом:

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

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

3. Принцип дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учетом речевых нарушений).

4. Введение в работу системы заданий на развитие неязыковых процессов (мышление, слуховое и зрительное внимание и память).

Однако с развитием операций фонематического анализа и синтеза Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова) [14].

А.Н.Корнев предлагает комплексную работу по обучению письму младших школьников. Автор выделяет основные моменты коррекционно-профилактической работы с детьми:

1. Коррекция фонетико-фонематических нарушений.

2. Разработка сборов и индивидуальных методик обучения письму.

3. Формирование функциональной основы (включает развитие речевых навыков и функций, зрительно-пространственного восприятия и визуального мышления, развитие умения сосредотачивать, распределять и изменять внимание).

Все описанные выше методы преодоления дисграфии у младших школьников направлены в первую очередь на совершенствование устной и языковой грамотности детей, формирование оперативно-технологических средств, которые являются базовым уровнем организации вида деятельности. конкретный – письменный. Это соответствует традиционному логопедическому пониманию детской дисграфии как отражения в письменной форме неполноценного языкового развития младших школьников [15].

Анализ изученной литературы показал, что проблема повышения эффективности коррекционной работы остается актуальной как в исследовательском, так и в методическом плане. Предлагаемые в литературе методы и приемы развития навыков письма у младших школьников не в полной мере учитывают специфику развития высших интеллектуальных функций и языкового развития учащихся с общим недоразвитием речи.

Коррекцию дисграфии принято делить на 4 основных этапа:

1. Диагностика – выявление нарушений письма у детей с помощью диктантов, изучение состояния лексико-грамматической стороны речи и анализ результатов.

2. Подготовительный, направленный на общее развитие мелкой моторики, пространственно-временные представления, память и мышление.

3. Коррекционный, направленный на преодоление дисграфических расстройств. При этом работа осуществляется в основном на синтаксическом, лексическом и фонетическом уровнях и направлена на устранение пробелов связной речи, чтения и звукового произношения.

4. Оценочный, направленный на оценку результатов коррекции дисграфии, поэтому обычно проводится повторная проверка навыков письма и чтения, анализ детских письменных произведений.

Итак, проанализировав работу ученых, направленную на развитие навыков письма у младших школьников, мы рассмотрели различные подходы, изучили специфику недостаточности письменной речи детей ОНР III уровня и пришли к выводу, что у детей с общим недоразвитием речи есть ряд письменных ошибок, которые устойчивы и имеют выраженные условия для своего проявления. Таким образом, можно предположить, что дети с ОНР имеют предрасположенность к проявлению дисграфии.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы обнаружили, что:

1) Письмо – сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором участвуют различные анализаторы: речево-слуховой, речево-моторный, зрительный, общедвигательный. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня его развития.

2) Для обучающихся с III уровнем ОНР характерно: резкое ограничение словарного запаса; выраженные аграматизмы (смещение падежных форм, несоблюдение, пропуск предлогов); дефекты речи (все виды); нарушение фонематического слуха; нарушение ритмико-слоговой структуры слова; сложность распространения простых предложений и построения сложных предложений.

3) Установлено, что среди студентов первого цикла с ОНР III уровня в письменной работе отмечаются ошибки, связанные с недостаточной подготовкой лексических и грамматических средств языка, а именно: ошибки

предлога и управления дело; ошибки в согласовании существительных и прилагательных, глаголов, чисел и т. д. раздельное написание префиксов и сплошное написание предлогов; различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропускать предлоги; сплошное написание слов; неверное определение границ предложения; различные искажения слогово-буквенного состава слова («рваные» слова, пропуски букв и пропуски слогов).

4) Мы изучили различные подходы, исследовали особенности недостаточности письменной речи у детей с III степенью ОНР и пришли к выводу, что у детей с общим недоразвитием речи имеется ряд ошибки в письменной речи, которые являются постоянными и имеют как устные, так и не говорящие предпосылки и их проявления. Таким образом, мы предполагаем, что обучающиеся с ОНР III уровня имеют склонность к проявлению дисграфии.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №6 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла», г. Красноярск, Красноярский край. В ходе эксперимента было проведено логопедическое обследование устной и письменной речи обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития, в целях исследования дисграфических ошибок и проведения сравнительного анализа ошибок у детей этой категории.

Для проведения констатирующего эксперимента были выделены две экспериментальные группы: 10 обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня и 10 обучающихся с нормой речевого развития. При поступлении в школу дети были обследованы учителем-логопедом. Возраст обучающихся на момент проведения эксперимента составил 8-9 лет.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение и сравнение специфических особенностей навыка письма у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития.

Изученные психолого-педагогические источники позволили выявить механизмы проявления нарушений письма дисграфического характера. На основе этого было разработано исследование и определены следующие задачи:

- изучить и проанализировать анамнестические данные обучающихся вторых классов экспериментальной группы (на основе медицинской документации), результаты общего логопедического обследования, полученные учителем-логопедом, осуществляющим занятия с обучающимися

на базе общеобразовательного учреждения (в ходе обработки протоколов обследования и письменных работ младших школьников);

- исследование речевого развития обучающихся вторых классов;
- адаптация методики изучения специфических особенностей сформированности навыка письма и критериев оценивания;
- изучение особенностей нарушения письма у обучающихся 2 классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития;
- осуществление сравнительного анализа дисграфических ошибок обучающихся 2 классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития.

Обследование обучающихся вторых классов проводилось по результатам специально организованных занятий. Результаты обследования фиксировались в протоколах обследования, которые затем подвергались качественной и количественной обработке и истолкования.

Первая экспериментальная группа обучающихся с ОНР III уровня имела устойчивые специфические нарушения письма. Они рекомендованы учителями начальных классов, как слабоуспевающие по русскому языку и литературному чтению, допускающие на письме дисграфические ошибки.

При комплектовании групп нами учитывались следующие критерии:

- идентичная возрастная категория;
- особенности нарушения письменной речи: для первой группы ОНР III уровня, отсутствие данного дефекта для второй группы.

Методы исследования формировались исходя из цели, задач и гипотезы исследования. Применялись методы: метод беседы с родителями и учителями обучающихся вторых классов, наблюдение за детьми во время уроков и на занятиях учителя-логопеда, исследование тетрадей обучающихся по русскому языку (контрольные, классные письменные работы), медицинских карт.

На основании выявленных наблюдений за детьми первой группы, исследования психолого-педагогической и медицинской документации, бесед

с учителями и родителями (законными представителями) были выявлены следующие результаты. У всех обучающихся вторых классов 100% (10 чел.) - логопедическое заключение ОНР III уровня. Анамнестические данные младших школьников указывают на наличие разнообразных патологий в перинатальный период, у 60% (6 чел.) фиксируется токсикоз мамы в первый триместр беременности. У 20% (2 чел.) в анамнезе отмечается угроза выкидыша в первом триместре беременности, 20% (2 чел.) выявлено кесарево сечение. У всех обучающихся вторых классов с ОНР III уровня 100% (10 чел.) зрительные и слуховые анализаторы соответствуют норме. Со стороны когнитивной сферы выявлены следующие особенности: у 60% (6 чел.) снижение трудовой деятельности, повышенная утомляемость, неполная концентрация внимания. У 20% (2 чел.) снижение речеслуховой памяти, младшим школьникам требуется повторение для запоминания материала и более длительное количество времени. У 20 % (2 чел.) в норме. У 100 % детей (10 чел.) выявились нарушения мелкой и крупной моторики. У 50 % (5 чел.) детей проявлялась моторная динамичность, стремительность в действиях. У 20% (2 чел.) ранее перечисленных нарушений не определено.

Во вторую экспериментальную группу вошли дети с сохранной речью. У данной группы детей слуховое и зрительное восприятие в норме. У 10% (1 чел.) зафиксированы нарушения мелкой моторики. Крупная моторика не нарушена.

Для проведения констатирующего эксперимента применялись методики исследования речевого развития Т.В. Ахутиной (2008 г.), Л.Н. Ефименковой (2003 г.), Р.И. Лалаевой (2004 г.), И.В. Прищеповой (2011 г.), И.Н. Садовниковой, Т.А. (2013 г.), Фотековой (2013 г.). Материал, предоставленный для исследования рассчитан для обследования обучающихся вторых классов общеобразовательной школы. У данных методик тестовый характер. Процедура проведения и оценки стандартизированы, что помогает выявить реальную картину нарушения и

выявить степень выраженности дефекта, а также применить ее в целях мониторинга динамики развития речи и продуктивности коррекционно-педагогического воздействия.

В ходе проведения констатирующего эксперимента выявилось три этапа:

1 этап - первичное исследование сформированности навыков письменной речи;

2 этап - углубленное исследование процессов сформированности письма;

3 этап - исследование устной речи.

Оценочная система каждого из критериев определялась в виде бальной системы, принимался во внимание характер, степень тяжести и количество допустимых ошибок.

Предложенное комплексное обследование позволило произвести углубленную диагностику дисграфического характера.

1 этап. Первичное исследование сформированности навыков письменной речи.

Цель: выявить и группировать ошибки дисграфического характера по внешним симптомам.

Метод: употреблялся метод анализа письменных работ обучающихся вторых классов (письменные работы в тетрадях для контрольных и классных работ по русскому языку) с определенной задачей определения ошибок дисграфического характера, проанализированы анамнестические данные на основе медицинской документации, метод анализа протоколов обследования обучающихся вторых классов в процессе беседы с учителем-логопедом, произведена беседа с учителями вторых классов, произведен опрос родителей обучающихся вторых классов.

С целью выявления ведущего канала восприятия, обучающиеся прошли тест С. Ефремцевой «Аудиал, визуал, кинестетик», адаптированный для

диагностики младших школьников. Представленная диагностика «Аудиал, визуал, кинестетик», позволила скорректировать задания для обучающихся с учетом ведущего канала восприятия, что поспособствует повышению уровня результативности и продуктивности коррекционной работы и более эффективному усвоению материала по русскому языку.

Оценка результатов: охарактеризованный выше этап не производился оцениванию, проводился с целью определения единичных и стойких ошибок дисграфического характера.

По итогу проделанной работы на первом этапе была составлена характеристика обучающихся экспериментальной группы.

Из беседы с классным руководителем 2 класса было выявлено, что младшие школьники обучаются по основной образовательной программе начального общего образования по программе под редакцией Н.Ф. Виноградовой «Начальная школа 21 век» и по программе под редакцией : Горецкого В.Г., Кирюшкиной В.А., Виноградской Л.А. и др.«Школа России».

2 этап. Углубленное обследование процессов сформированности навыка письма.

Цель: уточнить характер и степень проявления ошибок дисграфического характера на разнообразном материале.

Для решения задач констатирующего эксперимента второй этап исследования проводился на основе адаптированных диагностик дисграфических ошибок у обучающихся вторых классов, Т.В Ахутиной, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой, Т.А Фотековой.

В данный этап входят следующие разновидности заданий:

Задание № 1. Слуховые диктанты.

Цель: проверка орфографической и пунктуационной грамотности, выявление дисграфических ошибок.

Ход исследования: детям предлагается написать слуховой диктант и самостоятельно проверить правильность написания каждого слова.

Инструкция: «Внимательно послушайте текст. Каждое предложение пишете после того, как оно будет полностью мною прочитано. Самостоятельно проверьте правильно ли вы написали каждое слово. А теперь еще раз проверьте» (логопед читает диктант полностью).

Материал для исследования: текст диктанта.

Птицы.

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зёрен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

Осень.

Стоит хороший день. Теперь осень полна тепла. Но часто идет дождь. Вот Рома с папой идут в лес через широкие поля. скоро ударит мороз. Всё покроет снег.

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – диктант написан без ошибок, соблюдены все требования графики, каллиграфии, орфографического режима;

4 балла (уровень выше среднего) – в работе допущены 1-2 дисграфические ошибки;

3 балла (средний уровень) – допущены и не исправлены 3-4 дисграфические ошибки;

2 балла (уровень ниже среднего) - допущено и не исправлено 5-6 дисграфических ошибок, значительное количество помарок, исправлений.

1 балл (низкий уровень) - письменная работа содержит более 6 стойких дисграфических ошибок в большинстве слов, значительное количество помарок, выраженные нарушения почерка, не соблюдаются вышеуказанные требования графики, единого орфографического режима.

Задание № 2. Работа с деформированными предложениями.

Цель: понимание синтаксических конструкций.

Ход исследования: дети получают карточки с деформированными предложениями. Из данных слов каждой строчки необходимо составить предложения и записать их. Далее экспериментатор просит детей проверить правильность написания предложений.

Инструкция: «Из слов каждой строчки составь предложение и запиши их».

Речевой материал:

Доктор, лечить, дети

Сидеть, синичка, на, ветка

Груша, бабушка, внучка, давать

Миша, собака, небольшая, бросить, косточка

Петя, купить, шар, мама, красный

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – задание выполнено без ошибок;

4 балла (уровень выше среднего) – не более 2 ошибок;

3 балла (средний уровень) – не более 3 ошибок, неправильный порядок слов;

2 балла (уровень ниже среднего) - пропуск одного члена предложения, неправильный порядок слов, не более 4-5 ошибок;

1 балл (низкий уровень) – аграмматизмы, пропуск нескольких членов предложения, необходимость развернутой помощи.

Задание № 3. Работа с деформированным текстом.

Цель: выявить понимание синтаксических конструкций в предложении.

Инструкция: «Определи границы предложений. Спиши текст, исправляя ошибки».

Ход исследования: дети получают карточки с деформированными предложениями. Детям предлагается из данных слов составить связанные по

смыслу предложения, определить границы предложений, списать текст, исправляя ошибки. Далее экспериментатор просит детей проверить правильность написания предложений.

Речевой материал: На двор стоит хмурый дождливый осинь ниско плывет серая тучи целый день льют холодный дождь редко и ропка выглянит из-за тучи солнышка дорожки пакрты грязью у крыльца разлелись лужи птицы прячутся под крыший дамоф.

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – текст написан без ошибок, соблюдены все требования графики, каллиграфии, орфографического режима, исправлены все ошибки орфографического и дисграфического характера;

4 балла (уровень выше среднего) – при списывании не исправлены 1-2 ошибки дисграфического характера, не указаны знаки препинания в 1-2 предложениях;

3 балла (средний уровень) – при списывании не исправлены 3 ошибки дисграфического характера, 2 ошибки орфографического характера, не указаны знаки препинания в 3-4 предложениях;

2 балла (уровень ниже среднего) - при списывании не исправлено 5-6 дисграфических ошибок, значительное количество помарок, исправлений, не указаны знаки препинания в 5 предложениях;

1 балл (низкий уровень) - в письменной работе не исправлено более 6 дисграфических ошибок в большинстве слов, значительное количество помарок, выраженные нарушения почерка, не соблюдаются вышеуказанные требования графики, единого орфографического режима, не обозначены границы всех предложений.

3 этап. Обследование устной речи.

Цель: изучить уровни сформированности речевых механизмов нарушений письменной речи.

Задание № 1. Языковой анализ и синтез.

Цель: исследование навыков языкового анализа и синтеза.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку последовательно ответить на каждый из поставленных вопросов.

Инструкция: «Слушай внимательно и отвечай на мои вопросы».

Речевой материал:

Сколько слов в предложении «Из окна видна сирень»?

Назвать второе слово в данном предложении?

В слове «факт» сколько слогов?

В слове «обучение» сколько всего слогов?

В слове «велосипед» какой второй слог?

Определить, сколько звуков в слове «мак»?

Определить, сколько звуков в слове «порт»?

Какой первый звук в слове «шарф»?

В слове «куртка» какой четвертый звук?

Какой звук после «к» в слове «квартира»?

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – задание выполнено без ошибок;

4 балла (уровень выше среднего) – не более 2 ошибок;

3 балла (средний уровень) – не более 3 ошибок;

2 балла (уровень ниже среднего) – не более 4-5 ошибок;

1 балл (низкий уровень) – испытывает трудности в выполнении задания, необходима развернутая помощь.

Задание № 2. Определение количества, последовательности и места слов в предложении.

Цель: обследование дисграфических ошибок на уровне предложения.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку внимательно послушать предложения, последовательно ответить на поставленные вопросы.

Инструкция: «Послушай внимательно предложения и ответь на мои вопросы».

1. Сколько слов в предложении?
2. Назови слова по порядку.
3. Какое третье слово в каждом предложении?

Речевой материал: предложения.

Сегодня снова теплый день. Осенью редко светит солнце. В пустом поле завывает ветер. Желто-красные листья покрывают всю землю. Из дремучего леса вышел старик с большой корзиной грибов и ягод.

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) - правильное определение количества слов во всех предложениях;

4 балла (уровень выше среднего) – определение слов в предложении требует неоднократного их повторения, допущенные ошибки находятся и исправляются школьниками самостоятельно;

3 балла (средний уровень) – допускаются ошибки в половине предложений;

2 балла (уровень ниже среднего) - задания выполняются только с направляющей помощью учителя-логопеда, при неоднократном исправлении им ошибок, с помощью наглядного материала в виде счетных палочек;

1 балл (низкий уровень) - задания не выполняются, помощь учителя-логопеда не эффективна.

Задание № 3. Определение количества слогов в слове.

Цель: обследование дисграфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова.

Речевой материал: торт, завод, вермишель, милиционер.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку послушать произнесенные слова. Далее предлагается повторить эти слова по слогам и назвать сколько слогов в данном слове.

Инструкция: «Послушай слова, которые я буду называть. Повтори по слогам и назови, сколько в этом слове слогов».

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – правильное и самостоятельное выполнение заданий;

4 балла (уровень выше среднего) – для определения количества слогов школьнику требуется повторение отдельных слов или уточнение задания, неправильные ответы самостоятельно исправляются, темп работы – замедленный;

3 балла (средний уровень) – в половине предложенных слов отмечаются ошибки;

2 балла (уровень ниже среднего) – стойкие ошибки, правильное определение количества слогов в отдельных словах только с помощью логопеда;

1 балл (низкий уровень) – задание не выполнено, помощь логопеда не эффективна.

Задание № 4. Образование слов при помощи суффиксов.

Цель: исследовать навык словообразования при помощи суффиксов.

Ход исследования: Экспериментатор предлагает ребенку образовать слова суффиксальным способом и дает образец.

Инструкция: «Назови детенышей животных по образцу».

Образец: у козы детеныши – козлята

У зайчихи-

У овцы-

У собаки-

У волка -

У свиньи-

У утки-

У лошади-

У лисы-

У коровы-

У льва-

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – задание выполнено без ошибок;

4 балла (уровень выше среднего) – не более 2 ошибок;

3 балла (средний уровень) – не более 3 ошибок;

2 балла (уровень ниже среднего) – не более 4 ошибок;

1 балл (низкий уровень) – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

Задание № 5. Образование относительных прилагательных.

Цель: исследовать навык образования относительных прилагательных.

Ход исследования: экспериментатор предлагает ребенку образовать относительные прилагательные и дает образец.

Инструкция: скажи по образцу: стакан из стекла - стеклянный,

а шляпа из соломы -

шляпа из соломы-

кисель из клюквы-

горка из льда-

салат из моркови-

варенье из вишни-

суп из грибов-

варенье из яблок-

варенье из сливы-

лист дуба-

шишка ели-

Оценка результатов:

5 баллов (высокий уровень) – задание выполнено без ошибок;

4 балла (уровень выше среднего) – не более 2 ошибок;

3 балла (средний уровень) – не более 3 ошибок;

2 балла (уровень ниже среднего) – не более 4 ошибок;

1 балл (низкий уровень) – аграмматизмы, необходимость развернутой помощи, неправильная форма слова или отказ назвать слово.

В результате проведенного исследования, мы выявили уровень сформированности навыка письма у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи. Анализ результатов констатирующего эксперимента отражен в параграфе 2.2.

2.2. Анализ результатов сформированности навыка письма у обучающихся младших классов с ОНР III уровня и нормой речевого развития

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

В ходе первичного анализа письменных работ обучающихся вторых классов с ОНР III уровня на ориентировочном этапе было установлено, что почти в каждой письменной работе наблюдались все виды дисграфических ошибок. Это говорит о том, что у испытуемых обучающихся имеются смешанные формы дисграфии, но преобладали в письменных работах детей ошибки языкового анализа и синтеза, менее выражен артикуляторно-акустический вид дисграфии. В письменных работах обучающихся с ОНР III уровня встречались такие ошибки, как нарушение границ предложения, слитное написание слов, слитное написание предлогов с другими словами, раздельное написание частей слова, пропуски согласных в начале, середине и конце слова, пропуски согласных во всех позициях в слове, перестановки, пропуски и добавления слов и слогов. В одной из письменных работах встретилось зеркальное написание буквы.

У обучающихся вторых классов с нормой речи дисграфические ошибки встречались в редких случаях. В основном встречались ошибки на замены

парных согласных, гласных первого и второго ряда, пропуски гласных в словах.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил проанализировать результаты исследования.

В результате исследования письменных работ обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи, мы определили, что у 11 (55%) обучающихся наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, у 5 (25%) обучающихся наблюдается артикуляторно-акустическая дисграфия, у 3 (15%) обучающихся наблюдается аграмматическая дисграфия, у 1 (5%) обучающихся наблюдается оптическая дисграфия.

Результаты обследования по выявлению видов дисграфии представлены в диаграмме (см. Рисунок 1).

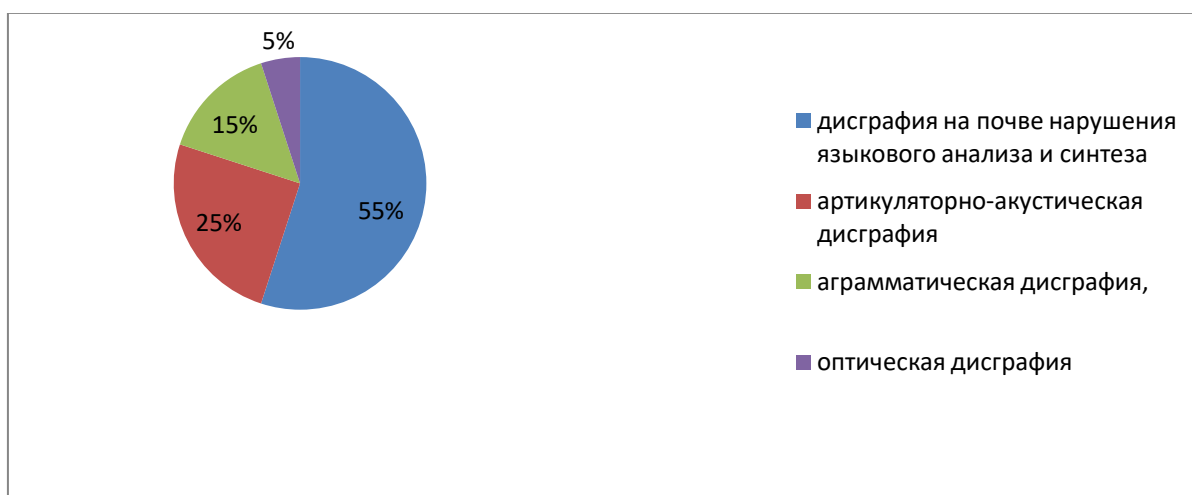


Рисунок 1 - Первичный анализ, выявленных форм дисграфии у обучающихся вторых классов.

Совместно с психологом было организовано тестирование по С. Ефремцевой: «Аудиал, визуал, кинестетик» с целью выявления ведущего канала восприятия, адаптированное для младших школьников.

Особенности ведущего канала восприятия у обучающихся вторых классов представлены в таблице 1.: ТВ - тактильное восприятие, ВВ - визуальное восприятие, АВ - аудиальное восприятие.

№	Канал восприятия	Количественные показатели	
		Абс.	%
1	Тактильное восприятие	2	10
2	Визуальное восприятие	12	60
3	Аудиальное восприятие	6	30

Таблица 1 - Количественные показатели распределения обучающихся 2 классов с учетом ведущего канала восприятия.

На втором этапе, целью которого являлось уточнение характера и степени проявления ошибок дисграфического характера, обучающимся предлагалось написать диктант, провести работу с деформированными предложениями и с деформированным текстом.

В письменных работах обучающихся с ОНР III уровня и нормой речи выявились дисграфические ошибки (См. Приложение А).

На основе анализа результатов второго этапа эксперимента (углубленное обследование процессов письма) нами выделено 5 уровней успешности в зависимости от количества ошибок каждого типа:

1. Высокий – ошибки отсутствуют;
2. Выше среднего – 1-2 ошибки дисграфического характера;
3. Средний – 3-4 ошибки дисграфического характера;
4. Ниже среднего – 5-6 ошибок дисграфического характера;
5. Низкий 6 - и более ошибок дисграфического характера.

При написании диктанта были выявлены следующие особенности дисграфических ошибок у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи:

1. Нарушение границ предложения встречается у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня (Анфиса А., Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

2. Слитное написание предлогов с другими словами встречается у 4 обучающихся с ОНР III уровня второго класса: (Руслан П, Артем В., Владислав Х., Артем С.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

3. Слитное написание слов встречается у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х., Артем С., Воров А.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

4. Раздельное написание частей слова встречается у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дарина, Воров А., Анфиса А.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

5. Пропуски согласных в начале слова встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дима К., Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

6. Пропуски гласных в середине слова встречаются у 5 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дима К., Воров А, Владислав Х, Артем С., Артем К,). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

7. Пропуски гласных в конце слова встречаются у 4 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем С., Дима К., Владислав Х., Артем В.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

8. Добавление слов встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

9. Добавление гласных встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Али Н., Максим) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

10. Не дописывание согласных и гласных букв встречаются у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем В., Артем С., Дима К.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

11. Замены букв встречаются у 7 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Руслан П., Артем С., Воров А., Али Н., Дарина, Анфиса А., Дима К.). У 4 обучающихся с нормой речи встречаются замены букв (Кирилл М., Кирилл Б., Кира, Кристина Е.).

12. Пропуски букв встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Воров А.).

13. Пропуск мягкого знака в словах встречается у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Али Н., Артем В.). У 1 обучающегося с нормой речи встречается пропуск мягкого знака в словах (Кристина Е.).

14. Синтаксические нарушения в виде пропуска или добавления значимых членов предложения встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем Т., Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

15. Замена окончаний слов встречаются у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем Т, Артем В., Артем С.). У 1 обучающегося с нормой речи встречается замена окончаний слов (Кирилл Б.).

16. Искаженное воспроизведение букв на письме встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

Таким образом, обобщив результаты, выявленные при написании диктанта, у большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-

акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

У обучающихся с нормой речи в диктанте дисграфические ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда, пропуски гласных в середине и конце слова. При написании диктанта один обучающийся с нормой речи допустил единичную ошибку на пропуск мягкого знака в слове.

На этапе написания диктанта, высокий уровень получили обучающиеся с нормой речи (80%), набравшие 5 баллов, выше среднего уровня (20%) - 4 балла.

Обучающиеся с ОНР III уровня (40%) получили средний балл - 3, уровень ниже среднего (30%) - 2 балла и низкий уровень (30 %) - 1 балл. Задание было направлено на выявление дисграфических ошибок в тексте диктанта.

Результаты количественного и качественного анализа по обследованию навыков написания диктанта представлены на рисунке 2.

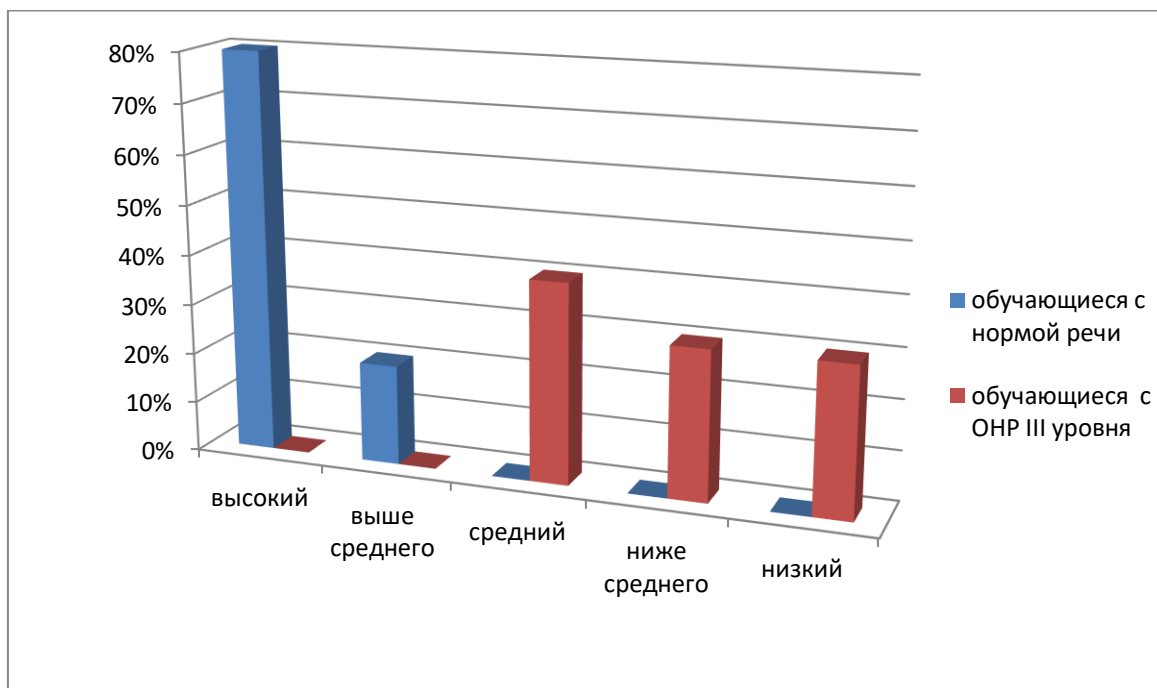


Рисунок 2 - Результаты написания диктанта (%).

Далее на втором этапе проводилась работа с деформированными предложениями, количество дисграфических ошибок в разных группах обучающихся имеет существенные отличия.

При работе с деформированными предложениями были выявлены следующие особенности дисграфических ошибок у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи:

1. Нарушение границ предложения встречается у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня (Анфиса А, Воров А, Артем К.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

2. Слитное написание предлогов с другими словами встречается у 4 обучающихся с ОНР III уровня второго класса: (Руслан П, Артем В., Владислав Х., Артем С.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

3. Слитное написание слов встречается у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем С., Воров А.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

4. Раздельное написание частей слова встречается у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дарина, Воров А.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

5. Пропуски согласных в начале слова встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

6. Пропуски гласных в середине слова встречаются у 5 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дима К., Воров А, Владислав Х, Артем С., Артем К,). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

7. Пропуски гласных в конце слова встречаются у 5 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем С., Дима К., Владислав Х., Артем С., Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

8. Добавление слов встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

9. Добавление гласных встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Али Н., Максим). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

10. Не дописывание согласных и гласных букв встречаются у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем В., Артем С., Дима К.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

11. Замены букв встречаются у 6 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Руслан П., Артем С., Воров А., Али Н., Дарина, Дима К.). У 2 обучающихся с нормой речи встречаются замены букв (Кирилл Б., Кристина Е.).

12. Пропуски букв встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дима К., Максим). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

13. Пропуск мягкого знака в словах встречается у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Али Н., Артем В., Артем К.). У 1 обучающегося с нормой речи встречается пропуск мягкого знака в словах (Кристина Е.).

14. Синтаксические нарушения в виде пропуска или добавления значимых членов предложения встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем Т., Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

15. Замена окончаний слов встречаются у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем Т, Артем В., Артем С.). У 1 обучающегося с нормой речевого развития встречается замена окончаний слов (Кирилл Б.).

16. Искаженное воспроизведение букв на письме встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х.)

Таким образом, обобщив результаты, выявленные при работе с деформированными предложениями у большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

У обучающихся с нормой речи в работах с деформированными предложениями ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В

основном это ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда. При работе с деформированными предложениями один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений.

Таким образом, ошибки данного характера говорят о том, что обучающиеся не различают в составе все звуковые компоненты.

На этапе работы с деформированными предложениями и высокий уровень получили обучающиеся с нормой речи (70%), набравшие 5 баллов, выше среднего уровня (30%) – 4 балла.

Обучающиеся с ОНР III уровня (40%) получили средний балл – 3, уровень ниже среднего (50%) – 2 балла и низкий уровень (30 %) – 1 балл. Задание было направлено на выявление дисграфических ошибок в тексте диктанта.

Характер допущенных дисграфических ошибок обучающимися (См. Рисунок 3).

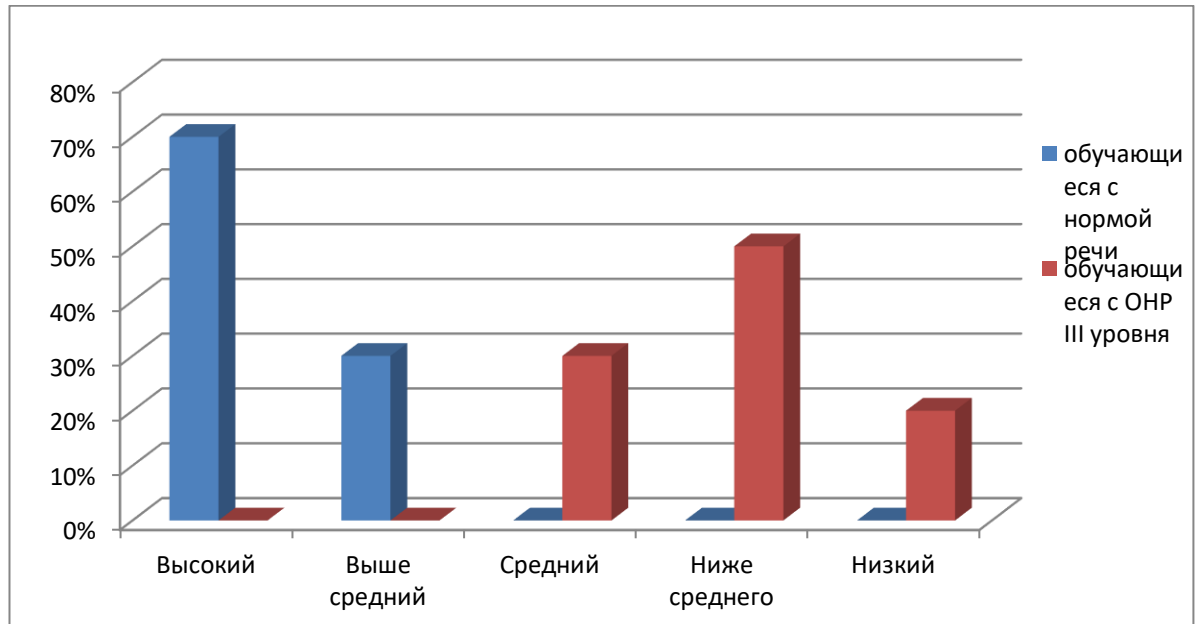


Рисунок 3 - Результаты работы над деформированными предложениями.

При работе с деформированным текстом были выявлены следующие особенности дисграфических ошибок у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи:

1. Нарушение границ предложения встречается у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня (Анфиса А., Воров А., Артем К.). У 1 обучающегося с нормой речи встречается нарушение границ предложения. (Анфиса А.)

2. Слитное написание предлогов с другими словами встречается у 4 обучающихся с ОНР III уровня второго класса: (Руслан П., Артем В., Владислав Х., Артем С.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

3. Слитное написание слов встречается у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем С., Воров А.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

4. Раздельное написание частей слова встречается у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дарина, Воров А.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

5. Пропуски согласных в начале слова встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

6. Пропуски гласных в середине слова встречаются у 5 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дима К., Воров А, Владислав Х, Артем С., Артем К,). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

7. Пропуски гласных в конце слова встречаются у 5 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем С., Дима К., Владислав Х., Артем С., Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

8. Добавление слов встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

9. Добавление гласных встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Али Н., Максим). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

10. Не дописывание согласных и гласных букв встречаются у 2 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем В., Артем С.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

11. Замены букв встречаются у 5 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Руслан П., Артем С., Вороб А., Али Н., Дима К.). У 1 обучающегося с нормой речи встречаются замены букв (Кристина Е.).

12. Пропуски букв встречаются у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Дима К., Максим, Дарина). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

13. Пропуск мягкого знака в словах встречается у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Али Н., Артем В., Артем К.). У 1 обучающегося с нормой речи встречается пропуск мягкого знака в словах (Кристина Е.).

14. Синтаксические нарушения в виде пропуска или добавления значимых членов предложения встречаются у 1 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем В.). У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

15. Замена окончаний слов встречаются у 3 обучающихся второго класса с ОНР III уровня: (Артем Т, Артем В., Артем С.). У 1 обучающегося с нормой речи встречается замена окончаний слов (Кирилл Б.).

16. Искаженное воспроизведение букв на письме встречаются у 1 обучающегося второго класса с ОНР III уровня: (Владислав Х.) У обучающихся с нормой речи данное нарушение отсутствует.

Таким образом, обобщив результаты, выявленные при работе с деформированным текстом у большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового

анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

У обучающихся с нормой речи в работах с деформированным текстом ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это единичные ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда. При работе с деформированным текстом один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений. Замена окончаний слов встречается у одного обучающегося с нормой речи.

На этапе работы с деформированным текстом и высокий уровень получили обучающиеся с нормой речи (70%), набравшие 5 баллов, выше среднего уровня (30%) - 4 балла.

Обучающиеся с ОНР III уровня (30%) получили средний балл - 3, уровень ниже среднего (50%) - 2 балла и низкий уровень (20 %) - 1 балл. Задание было направлено на выявление дисграфических ошибок в тексте диктанта.

Характер допущенных дисграфических ошибок обучающимися отражен на Рисунке 4.

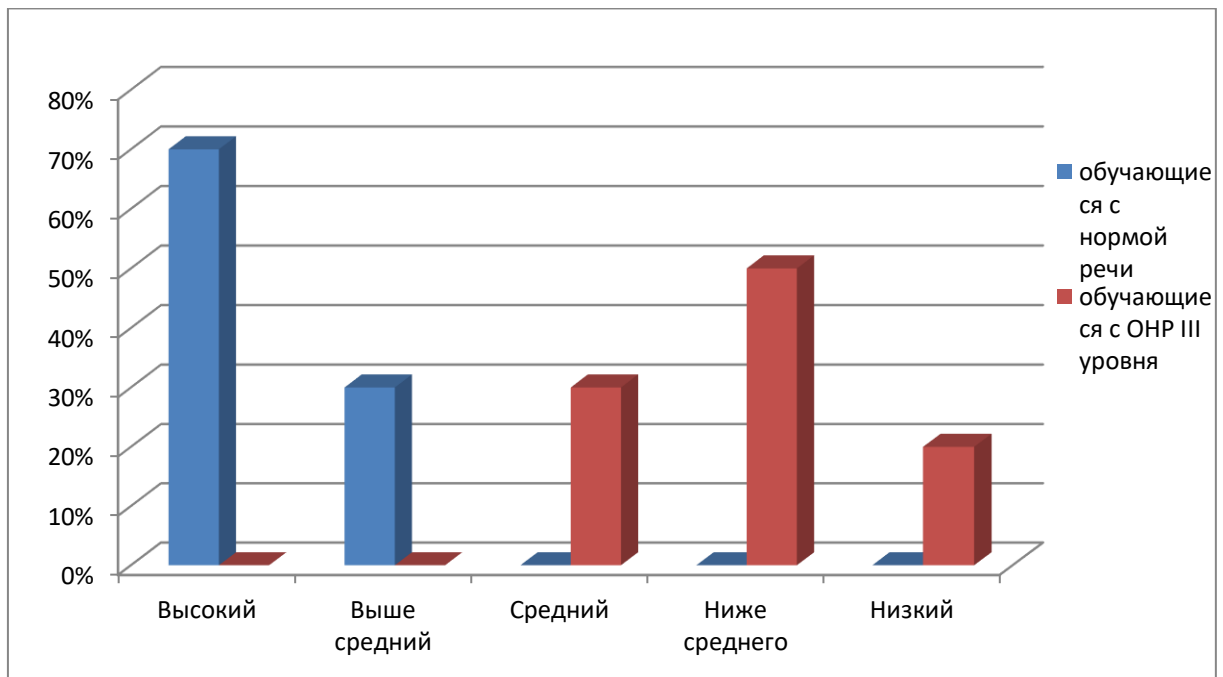


Рисунок 4 - Результаты работы с деформированным текстом.

Таким образом, проанализировав результаты работы с деформированным текстом у большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

У обучающихся с нормой речи в работах с деформированным текстом ошибки встречаются в единичных случаях: один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений.

Проанализировав результаты письменных работ, мы выявили, что больше всего ошибок у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня на нарушение границ предложения; пропуски гласных в середине слова; пропуски гласных в конце слова; слитное написание слов; слитное написание предлогов; пропуск слогов; добавление гласных; слитное написание

предлогов со словами; замены букв; пропуск мягкого знака; замена окончаний слов.

У обучающихся с ОНР III уровня возникли трудности при написании диктанта, деформированных предложений и деформированного текста, из-за несформированности различных форм языкового анализа и синтеза: синтаксического, морфологического, фонематического. Несформированность хотя бы одной из этих форм приводит к такому нарушению, как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В письменных работах обучающихся, было установлено, что в большей степени преобладает дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. На втором месте ошибки артикуляторно-акустического характера. Реже всего отмечались аграмматизмы и ошибки оптического характера.

Важно отметить, что выявленные дисграфические ошибки у обучающихся с ОНР III уровня были в стойкой и сильной позиции и подтверждены нашими исследованиями.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что при написании диктанта, деформированного текста и деформированных предложений у детей с нормой речи дисграфические ошибки либо отсутствуют, либо встречаются в единичных случаях.

На третьем этапе эксперимента, целью которого являлось изучение уровня сформированности речевых механизмов нарушений письменной речи, обучающимся предлагалось выполнить 5 заданий устно: исследование навыков языкового анализа и синтеза; определение количества, последовательности и места слов в предложении; обследование дисграфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова; образование слов при помощи суффиксов.

На основе анализа результатов третьего этапа эксперимента (обследование устной речи) нами выявлено 5 уровней успешности.

5 баллов (высокий уровень) - правильный ответ, быстрое и безошибочное выполнение;

4 балла (уровень выше среднего) - наличие 1-2 ошибок, исправляются самостоятельно;

3 балла (средний уровень) - наличие 3-4 ошибок, оказана стимулирующая помощь;

2 балла (ниже среднего) - наличие 5 и более ошибок, оказана организующая помощь;

1 балл (низкий уровень) - неправильные ответы, помощь логопеда неэффективна.

Итоги обследования устной речи обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи.

По итогам обследования устной речи обучающихся вторых классов отмечено, что у всех обследованных школьников с ОНР III уровня недостаточно сформирован фонематический анализ, первый звук в словах большое количество школьников определили верно, затруднение вызвало определение второго и третьего звука, а также определение последовательности и количества звуков в слове. Определение количества, последовательности и места слов в предложении вызвало затруднения у нескольких обучающихся.

Итоги обследования устной речи обучающихся вторых классов с ОНР III уровня отражены в приложении А.

Таким образом, как видно из представленных таблиц (см. Приложение А), уровень выполнения заданий по исследованию дисграфических ошибок в устной речи у обучающихся с ОНР III уровня находится на среднем, ниже среднего и низком уровне. У группы обучающихся с нормой речи на высоком уровне и уровне выше среднего.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что письменная речь обучающихся с ОНР III уровня взаимосвязана с их устной речью, характер этих нарушений разнообразный.

У обучающихся с нормой речи наблюдается сформированность фонематического восприятия, фонематический анализ и синтез в основном сформированный. Определяют последовательность и количество слов в предложении.

Проанализировав данные исследования, полученные в ходе констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что обучающиеся обеих групп в письменных работах допускают ошибки разного характера. У обучающихся вторых классов с ОНР III уровня преобладает смешанный вид дисграфии. Стоит отметить, что у обучающихся с ОНР III уровня наблюдается большее количество дисграфических ошибок при работе с деформированными предложениями и деформированным текстом, чем при написании диктанта.

На сегодняшний день ошибки дисграфического характера в письменных работах обучающихся вторых классов являются достаточно распространенными. Наличие дисграфических ошибок влияет на качество обучения по русскому языку, литературе и по другим предметам; влияет на мотивацию к обучению; снижает самооценку и препятствует личностному росту.

По итогам результатов обследования у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня было выявлено:

1) При написании диктанта большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки

артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

2) При работе с деформированными предложениями у большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

3) У большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня при работе с деформированным текстом возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах

окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

4) По итогам обследования устной речи обучающихся вторых классов отмечено, что у всех обследованных школьников с ОНР III уровня недостаточно сформирован фонематический анализ, первый звук в словах большое количество школьников определили верно, затруднение вызвало определение второго и третьего звука, а также определение последовательности и количества звуков в слове. Определение количества, последовательности и места слов в предложении вызвало затруднения у нескольких обучающихся.

У обучающихся вторых классов с нормой речи выявились незначительные дисграфические ошибки:

1) У обучающихся с нормой речи в диктанте дисграфические ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда, пропуски гласных в середине слова. При написании диктанта один обучающийся с нормой речи допустил единичную ошибку на пропуск мягкого знака в слове.

2) У обучающихся с нормой речи в работах с деформированными предложениями ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда. При работе с деформированными предложениями один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений.

3) У обучающихся с нормой речи в работах с деформированным текстом ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это единичные ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго

ряда. При работе с деформированным текстом один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений.

4) У обучающихся с нормой речи наблюдается сформированность фонематического слуха, фонематического восприятия. Фонематический анализ и синтез в основном сформирован. Определение места звука в слове сформировано. Словообразование суффиксальным способом в основном сформировано, соответствует возрастной норме.

Таким образом, мы можем заметить, что обучающимся второго класса с ОНР III уровня необходима квалифицированная и своевременная помощь учителя-логопеда, направленная на преодоление трудностей в овладении письменной речью (коррекция ошибок дисграфического характера).

В связи с этим мы разработали дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов с ОНР III уровня.

2.3. Дифференцированные методические рекомендации по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов с ОНР III уровня

На основе экспериментального исследования мы выявили, что у испытуемой группы обучающихся вторых классов с ОНР III уровня встречается смешанный вид дисграфии. Ошибки такого вида дисграфии множественны и разнообразны. У группы обучающихся вторых классов с нормой речи дисграфические ошибки встречаются в редких случаях. Для ее устранения дисграфии необходимо проводить коррекционно-развивающую работу.

Считаем, что комплексный: психолого-педагогический и нейропсихологический подход к анализу дисграфии у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня позволяет обнаружить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма и особенностей устной речи.

Нами составлены методические рекомендации по коррекции выявленных форм дисграфии на основе методик, предлагаемых такими авторами как Л.В. Бенедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова. Все методики проанализированы, систематизированы и дифференцированы для обучающихся, с выявленными дисграфическими нарушениями.

Целью разработки методических рекомендаций являлась коррекция дисграфических ошибок у обучающихся с ОНР и нормой речевого развития.

Перед нами были поставлены следующие задачи:

1) Разработать комплекс упражнений по коррекции дисграфических ошибок для обучающихся ОНР с учетом ведущего канала восприятия;

2) Выявить эффективность разработанных методических рекомендаций, применяемых на уроках русского языка и в процессе коррекционной логопедической работы;

3) Подготовить к публикации методические рекомендации по коррекции дисграфических ошибок у обучающихся вторых классов с ОНР.

Работа основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в коррекционной педагогике:

1) Этиопатогенетический принцип.

Согласно данному принципу учитываются механизмы и этиология ошибок на письме школьников.

2) Принцип учета структуры речевого нарушения.

В принципе учитываются первичные и вторичные нарушения речи. Задания воздействуют на все виды речевой деятельности: письмо, чтение, говорение, слушание.

3) Принцип поэтапности.

Согласно данному принципу, работа проводится на подготовительном, основном и заключительном этапе.

4) Общедидактические принципы.

Задания, подобранные нами носят доступный характер: младшим школьникам предлагаются упражнения по разным уровням сложности с использованием наглядных материалов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить обучающихся вторых классов, нуждающихся в коррекционно-логопедической помощи.

Для коррекционно-педагогической работы по преодолению выявленных дисграфических ошибок нами были определены 3 группы обучающихся по ведущему каналу восприятия:

1. Аудиал.

Выполняет задание вместе с речевым сопровождением.

2. Визуал.

Выполняет задания с помощью картинок к заданным словам и предложениям.

3. Кинестетик.

Предварительно собирает разрезную картинку с изображением персонажей, либо лепит из пластилина заданные элементы.

Упражнения по каждому виду выявленных ошибок подобраны по принципу постепенного возрастания сложности. К более сложному материалу можно переходить только после того, как дети перестали допускать ошибки на менее сложном материале.

В рамках методических рекомендаций нами подобран комплекс упражнений для коррекции различных форм дисграфий, входящих в структуру выявленной нами у всех испытуемых смешанной дисграфии.

У всех обучающихся принимающих участие в исследовании, в различной степени присутствуют элементы четырех форм дисграфий: в большей степени акустической дисграфии, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматической дисграфии. Реже встречаются специфические ошибки характерные для оптической дисграфий.

Авторский сборник упражнений по коррекции смешанного вида дисграфии с учетом ведущего канала восприятия для обучающихся 2 классов.

1. Упражнения для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Пропуск гласных в словах.

1) Из данных букв выдели и подчеркни букву А

- в ряду гласных: А, Ы, У, О, А, И, А, А, Я, Я, А, У, А, А, У

- в слогах: МА, ЗА, УМ, СА, МА, ДА, ИМ, ЭТ, АТ, АМ

- в словах: РАК, БЕГЕМОТ, СЕТЬ, ЗАЯЦ, ЛИЦО, КОШКА, ОКОШКО, РУЧКА, ГОРА, ГОЛОВА, ЗОНТ, ДОСКА, ОКНО, СТУЛ, БУМАГА,

2) Из данных букв выдели и подчеркни букву Я

- в ряду гласных: Я, Я, Ы, Я, Я, Я, У, О, А, И, Я, Я, А, А, Я, Я, А, У, Я, Я

- в слогах: СЯ, МЯ, ЗУ, МО, ЗЯ, СО, МЯ, СУ, СЫ, СЯ, МА, МО

- в словах: РЫБА, ДИВАН, БАНЯ, ДЕВОЧКА, ЯКОРЬ, ЯБЛОКО, ЯНВАРЬ, МАМА, ХВОСТ, МОСТ.

3) Списать слова, вставить пропущенные гласные. Подчеркнуть все гласные буквы красным карандашом.

мол_ко, в_рона, кр_жка, уч_ник, сам_вар, кн_га, медв_ди, мур_вей, конф_та

4) Внимательно прочитать слова. Найти допущенные ошибки. Списать слова правильно, подчеркнуть все гласные буквы.

Всна, берза, двочка, челвек, дрога, карндаш, одежд, ящерца, лепсток, вермшель, болто, прчатка.

5) Вставить в слова пропущенные гласные и расшифровать пословицы о книгах, используя гласные, указанные в скобках.

1. Хлб птт тл, а кнг птт рзм (а, у, е, и, о).

2. Хрш кнг - лчшй дрг (а, и, о, у, я).

3. Кт мнг чтт, тт мнг знт (и,о, а, е).
4. Хршю кнгу чтть н в тгсть, а в рдсть (а, и, е, я , у).
5. Ум бз кнги, кк птца бз крльв (е, а, о, и, ы).

б) Внимательно прочитать текст. Найти допущенные ошибки. Списать текст, исправив ошибки. Подчеркнуть гласные во всех словах.

Речевой материал:

В деревне Саше и Маше подарли ежка. Глзки у ежка, как черне смрдины. Он жил у дтей все лето, прибегл на их зов. Дти очень любли ежка. Кждй день принсили сткан млока.

2. Упрощение структуры слов.

1. Составить слова из данных слогов и записать их.

Речевой материал:

жик-кор; па-ло-та, си-ли-ца, стро-бы, га-зин-ма, ши-на-ма, кар-на-ти, тер-ве, воч-де-ка, ли-на-ма, ло-ве-се, ми-лия-фа, ла-об-ко, ка-та-рел, ло-яб-ня.

2. Вставить пропущенный слог. Записать слова.

Речевой материал:

- 1)-пус-та, ок...-брь, то...-рищ, ...-сяц, ло...-та.
- 2) лест...-ца, ...-варь, кос-...навт, ...-ведь, сто..-ца.
- 3) ко...-ва, хо...-шо, ...-ле-фон, пят-ни-..., со-ло-...
- 4) те-ле...-зор, ма...-на, празд-..., ри-...-нок, ...-ла-ко.

3. Списать предложения, не деля слова на слоги. Проговаривать каждый слог.

Речевой материал: Жи-ли в ле-су кош-ка и со-ба-ка. Приш-ли хо-лод-ный ян-варь и лю-тый фев-раль.

Нас-ту-пи-ли силь-ные мо-ро-зы. У-ви-де-ли зве-ри о-го-нек. Дом по-бли-зос-ти.

Со-ба-ка заг-ля-ну-ла в о-кон-це. За сто-лом пи-ро-ва-ла бел-ка.

4. Прочитать предложения. Составить из слогов, данных в скобках, слова. Списать текст.

Речевой материал:

Андрей пришел с (ла, фут, бо). Родители еще не (лись, ну ,вер,) с работы. Он решил приготовить ужин. Достал из холодильника (ты, дук, про). Приготовил (ро, ма, ка, ны) с сыром. Родители были (ны, до, воль).

5. Составление предложений из слов (работа с моделями слов).

Данное упражнение выполняется в подгруппах.

Речевой материал:

- 1) Оля (по) шла по грибы.
- 2) Друзья (до) шли до дома.
- 3) Автобус (на) ехал на камень.

Инструкция:

1. Достаньте из конвертов картинки, наборы слов, части слов (приставки) и предлоги .

2. Посмотрите на первую картинку, составьте из слов-моделей предложение, выбирая нужный предлог и приставку.

3. Прочитайте свое предложение. В каком слове живет приставка?

4. Подумайте, какой предлог живет в ваших предложениях?

5. Откройте тетради, запишите образованные предложения.

6. Подчеркните предлоги желтым карандашом, а приставки - зеленым.

3. Правописание предлогов.

1. Развитие и уточнение пространственных представлений, их вербальное выражение посредством данной категории служебных слов.

а) Ознакомить детей с условным обозначением предлогов

б) Списать текст, вставляя пропущенные предлоги. Начертить схему предложений.

Речевой материал:

Ребята собрались _ лес _ прогулку. Взяли _ собой лукошки и побежали _ ближний лесок. Хорошо _ тени берез! _ траве блестят капельки росы. _ густых ветвях поют птицы. Дети сели _ пенек, слушают чудное пение

соловушки, смотрят_ даль_ пушистые облака. Пора и _ малину. Крупные спелые ягоды так и манят. Кто кладет - рот, кто - кузовок.

4) Нарушение границ предложения.

Цели:

а) Наглядно показать, что предложение состоит из слов; тренировать в определении количества и последовательности слов в предложении, в составлении схемы предложения – для того, чтобы школьники учились раздельному написанию слов;

б) Тренировать в наблюдении за интонацией понижения голоса, соотнося ее с правилом обозначения границ предложения в письме.

1. Педагог демонстрирует сюжетные картинки: «Мама готовит ужин»; «Корова пасется на лугу»; «Света лепит из пластилина» и т.п.

а) Дети составляют к каждой картинке предложение.

б) Определяют число и последовательность слов в каждом предложении, находят в схеме место определенного слова.

2. Из ряда слов составить предложения.

Речевой материал:

а) земля, снежинка, падать, белые, на;

б) кормушки, ребята, наш, смастерил, класс, из.

3. Прочитать текст: тихо шумят ветвями сосны еловые лапы плотно прикрывают землю на краю леса красиво цветёт липа в лесу пахнет смолой и ягодами лес шумит всюду звенят птичьи голоса

а) Озаглавить рассказ.

б) Списывать текст, подчеркивая заглавные буквы и точки.

4. Восстановить предложения и рассказ. Составить и записать предложения, а затем связный текст из предложений. Озаглавить его.

Речевой материал:

у кот Маши Тишка рыжий на живет весь они белые лапках пятна хвостике глаза у зеленые него спать и Тишка кушать на рыбу кресле любит днем окно солнечных ловит зайчиков он и смотрит в

2. Упражнения для коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

1) Замена звонкие –глухие парные согласные: д-т

1.Сравнение звуков по артикуляции (сходство, различие), соотнесение звуков с буквами.

2.Устный диктант (услышав слово, поднять соответствующую букву – д, т):

Речевой материал:

Дудочка, одеяло, огород, трудная, дощатый, медведица, потертые, диван, гнездо, сад, тяжелое, теплая, деревце, знаменательная, вода, джинсы, доктор, опытный, ветер, твердая, токарь, дверь.

3. Записать слова, в которых услышишь букву (д или т) :

Речевой материал:

а) Д– день, пестрый, Дима, дятел, болит, дом, туп, том.

б) Т – ветер, трактор, ледяной, тень, Тима, дом, том, дуб.

4. Вписать пропущенный слог да или та:

5. Речевой материал:

Да-, -рить, Ри-, -ты, ва-, -релка, -ша, -, -ма, но-, Вла-, мо -, -ча, -мара, цве-.

6. Прочитать предложения, поднимая вместо пропусков карточку с буквой д или т. Записать их, подчеркнув вставленные буквы разными цветами:

Речевой материал:

Недалеко от деревни пруд. У пруда дубы и липы. Летом пруд стоит тихий, темный. Только водяные лилии плавают, да дятлы летают с дубов на липы. В пруду водится плотва. Летом дети сидят в тени кустов у самой воды

и удят плотву. Дядя с Димой приходят и сидят у пруда, смотрят на воду. Они надеются прийти домой с уловом.

2) Дифференциация согласных с-ш.

1. Вставить в слова пропущенные буквы с или ш.

Речевой материал: _ок, _уба, _арф, _обака, _о_ка, _а_ки, у_ы, _орох, мы_ка, _о_на, гру_и, ко_монафт, пету_ок, но_ки.

2. Определить место звука в словах (выдвинуть цифру из ряда)

Речевой материал:

а) С: насос, сосны, спустился, кассир, душистый, шоссе, расшумелся, пушистый, шесть, соска, нос, смеялся, шалости, собака, велосипед, весло, космос.

б) Ш: старушка, шелушит, расшалился, мешок, петушок, смешной, пастушок, шалаши, шишки, наступишь, пушка, мышка, душ.

3. Изменить глаголы по образцу, отмечая чередование с-ш. Подчеркнуть буквы с-ш.

Образец: носит - ношу.

расспросить-

взвесить-

чесать-

плясать-

косить-

спросить-

струсить-

красить-

месить-

писать-

носить-

откусить -

4. Записать слова в две колонки (по наличию **с**, **ш**)

Речевой материал:

Пришил, шпалы, сапоги, принёс, краска, крошка, весна, вишня, стихи, песок, петушок, выписка, осы, усы, рубашка, дедушка, мышка, пушок, сом.

5. Выписать из текста только слова, имеющие звук с.

Речевой материал:

Шашки на столе, шишки на сосне. Поспешишь - людей насмешишь.
Наш кот у вас, ваш кот у нас. Кошка спит, а мышку видит.

6. Выписать из текста только слова, имеющие звук ш.

Речевой материал:

Сухие листья шуршат на ветру. Пастушок потушил костёр. Слышу свист суслика. Душистое сено пора ворошить. У сосен шумят вершины. Скоро поспеют груши и сливы. Тишину нарушал шелест камыша.

7. Сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию, составить с ними предложения.

Речевой материал:

шкала-скала	споры-шпоры
Басня-башня	сумел-шумел
Шайка-сайка	пошёл-посол
шитый-сытый	шок-сок

3) Дифференциация звонких согласных: з-ж

1. Устный диктант. Прослушайте слова, поднимите карточку с буквой з или ж.

Речевой материал: прижать, признак, жалость, мороженное, морозить, поджарил, пробуждение, выжму, прыжок, режим, позёмка, резьба, режим, кружевной, гвоздика, скользит.

2. Определить место звука зв в слове (работа с цифровым рядом).

Речевой материал: разорвал, привозит, заноза, сразу, разрезал, завязал, зазнался, разбежался, мимоза, замёрзнут, разжал, режу.

3. Определить место звука ж в слове (работа с цифровым рядом)

Речевой материал: прыжок, творожный, разожму, раздражение, распоряжение, разложить, оружие.

4. Вставить в слова пропущенные буквы з или ж.

Речевой материал: ко_ёл, _ук, ро_а, ва_а, лы_и, ро_ок, пиро_ок, ё_ик,

ро_а, кор_ина, са_а, ре_им, _има.

5. Записать под диктовку слова в два столбца (по наличию з-ж)

Речевой материал: забор, пожар, зубрил, сажа, жатва, змеи, дежурный, озимь, ожил, кружить, выжму, друзья, грузить, вызывал.

6. Изменить слова по образцу, отмечая чередование з-ж.

Образец: грузить - я грузу.

сказать-	заказать-	отказать-
мазать-	грозить-	скользить-
резать-	лизать-	возить-

7. Сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию, составить с ними предложения.

Речевой материал:

Узы-ужи	разок-рожок	зевать-жевать
Зал-жал	возы-вожжи	коза-кожа

8. Письмо по памяти.

Речевой материал:

Вижу Зою, Женю, Зину, Жору, Жанну, Лизу, Инну.

Змее на ужин жук очень нужен.

Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.

4) Дифференциация глухих согласных г-к

1. Прочитать слова, выписать из слов слоги с буквами г и к.

Образец: ко, га,...

Речевой материал: колокол, гагара, голубь, собака, гора, груша, крыша, магазин, валенки, карман, крокодил, гигант, вагоны.

2. Прочитать слова. Написать их в три столбика по образцу:

В первый столбик слова с буквой г;

Во второй столбик слова с буквой к;

В третий столбик слова с буквой г-к.

Образец:

Г	К	Г-К
Огонь	мак	заголовок

Речевой материал: огоньки, радуга, отвага, красивый, морковь, калитка, гармошка, угол, густой, глубоко, гвоздь, скороговорка, икра, стакан, колготки, иголка, горелка, прыгал, куры, лак, сок.

3. Составить слова из слогов. Написать их. Подчеркнуть букву г двумя чёрточками, букву к - одной чёрточкой.

Речевой материал:

-го, -ва, -ны	ква, ный, ше
-ро, -ак, -бат	-вая, -га, -зо
-же, -во, -кру	-ка, -ля, -гуш
-ца, -ри, -ку	-дож, -ху, -ник
-ва-, ло-, го	-рок, -по, -да

4. Прочитать слова, вставляя пропущенные буквы г или к. Назвать непонятные слова. Написать слова правильно.

Речевой материал:

о_ онё_	_алоч_а
лубо	_орбуш_а
пу_ов_а	_рибо_
у_оло_	_олубо_
оробо_	и_ол_а
ребёно_	по_ремуш_а

5. Написать слова так, чтобы после согласных г-к появился гласный.

Написать слова парами.

Образец: урок- уроки;

утюг -

стол -

овраг -

парк -

лист -

округ -

6. Прочитать слова. Заменить звонкую согласную г на глухую к. Написать слова парами. Подчеркнуть буквы, которыми отличается каждая пара слов.

Образец: гора-кора.

Речевой материал:

гол-....

гости-....

Галина-....

глава-....

галька-....

гора-....

горка-....

голос-....

7. Внимательно прочитать словосочетания. Найти ошибки. Написать словосочетания правильно. Подчеркнуть исправленные буквы зеленым цветом.

Речевой материал: звонгая кармощка, гожура яблога, маленький крязнуля, розовое облаго, крукляя горобка, маленьгая бугашка.

8. Дописать недостающее слово. Подчеркнуть в словах парные буквы г-к.

Весь чердак уже....

(в окне, в огне)

Бьются голуби....

Раздался детский....

(колосок, голосок)

Вырос в поле....

Степа забил в ворота ...

(гол, кол)

Маша получила....

9. Внимательно прочитать скороговорки. Закрывать карточку и написать скороговорку по памяти. Открыть карточку и проверить свою работу. Подчеркнуть в словах парные буквы г-к.

Речевой материал:

Не гони коня кнутом, а гони коня овсом.

Волка ноги кормят.

Дорога ложка к обеду.

Январь год начинается, декабрь заканчивает.

4) обозначение мягкости в словах и предложениях.

1. Вставить мягкий знак в середине слова.

Речевой материал:

Ден_ки, пен_ки, огон_ки, будил_ник, бел_ё,апел_син, лад_дя, пол_ю,
колокол_чик.

2. Вставить в слова мягкий знак в конце слова.

Речевой материал:

Сол_, медвед_, кон_, мат_, угол_, рол_, пен_, ден_, тетрадь_, учит_,
шест_, рул_.

3. Выписать слова с мягким знаком. Подчеркнуть в словах мягкий знак.

Речевой материал:

Мальчик, колхозник, школьник, белка, молодежь, мельница, палка,
пальто, морковь, цепь, малыш, помочь, песня, воробьи, дождь, конечно,
зверь.

4. Прочитать пары слов. Сравнить их по звучанию и по написанию.

Составить с ними словосочетания и записать их.

Речевой материал:

Угол-уголь, мел-мель, шест-шесть, мол-моль, хор-хорь, ел-ель, плакат-
плакать, кров-кровь, цел-цель, лез-лезь, был-быль, вес-весь, стал-сталь, кон-
конь, брат-брать, банка-банька, зорко - зорька, Галка-калька, полка-полька.

5. Прочитать предложения. Подчеркнутые слова поменять по смыслу.

Записать предложения.

Речевой материал:

Лопату поставили в уголь.

В машине привезли угол.

Володя учит уроки.

Надо учит уроки прилежно

Вова взял шесть.

Саше шест лет.

Коля ель ягоды.

В лесу растёт ел.

6. Прочитать слова. Записать в первый столбик слова с мягким знаком на конце слова. Во второй столбик записать слова, где мягкий знак в середине слова.

Речевой материал:

День, пришью, конь, сошью, шью, моль, бьёт, олень, альбом, грусть, лесть, прольёт.

7. Прочитать текст. Исправить ошибки. Написать текст правильно. Подчеркнуть слова с мягким знаком.

Речевой материал:

Мыло Ольга в тазу белё. Она сильно намыливала пальцы. Стало много пузырьков. Надулся большой, мыльный пузырь. Дунула Ольга на пузырь, а он лопнул.

8. Прочитать предложения со словами, имеющими мягкий знак. Записать их по памяти. Подчеркнуть слова с мягким знаком.

Речевой материал:

У Ильи корь и на теле сыпь. Ему надо лежать. Теперь мать даёт ему пить горькое лекарство.

Сегодня льёт дождь. Ольга гуляла без пальто. Теперь она больна. Ей больно глотать. Ей нельзя вставать.

3. Упражнения для коррекции аграмматической дисграфии

1. Закрепление словообразования: образование уменьшительно - ласкательных форм существительных с продуктивным суффиксом - ик

Назвать ласково по образцу. Записать слова в два столбика.

Образец: дом - домик;

стол -

еж -

карандаш -

холм -

сквер -

шалаш -

огород -

2) Закрепление словообразования с использованием суффикса - чик

Назови ласково по образцу. Запиши слова в два столбика.

Образец: шкаф - шкафчик:

Речевой материал:

стакан -

буфет -

паркет -

водопровод -

сироп -

костюм -

3) Закрепление словообразования с использованием суффикса - к

Назови ласково по образцу. Запиши слова в два столбика.

Образец: лапа - лапка:

Речевой материал:

гора -

туча -

нора -

ночь -

4) Закрепление словообразования существительных женского рода с изменением звуковой структуры корня.

Назови ласково по образцу. Запиши слова в два столбика.

Образец: зерно - зернышко;

Речевой материал:

рука -

солнце -

перо -

зерно -

5. Закрепление словообразования при помощи суффиксов -иц. Назови ласково по образцу. Запиши слова в два столбика.

Образец: земля - землица;

Речевой материал:

роща -

вода -

масло -

варенье -

6. Словообразование притяжательных прилагательных от существительного.

1. Педагог предварительно загадывает ребенку загадку:

Загадка:

Машет рыжим хвостом,

Живет в норе под кустом.

Рыжая плутовка

Ловит зайца ловко.

(Лиса)

2. Работа с однокоренными словами.

а) Подобрать однокоренные слова к слову лисья.

б) Найти и обозначить корень в слове лисья.

3. Составление словосочетаний с опорой на наглядный материал.

а) Внимательно рассмотри картинки. Назови выделенные оранжевым цветом части тела лисы.

б) Образуй слова, используя вопрос.

Образец: У лисы мордочка чья?

Аналогичная работа проводится по картинкам с изображением медведя, белки, зайца.

7. Прочитать словосочетания, изменить их по образцу и записать в тетрадь.

один - много	много -один
пушистый кот -	надежные друзья -
продуктовая сумка -	спелые дыни -
альпийский луг -	талантливые актеры -
красивая ваза -	красные яблоки -

8. Соединить существительное с окончанием.

Стая ча_	ек
Группа люд_	ов
Много льв_	а
Команда дет_	
Пять помидор_	
Мелодичный нап_	
Кружка без блюдц_	
Ядра орех_	

9. употребление слов и предлогов в предложении.

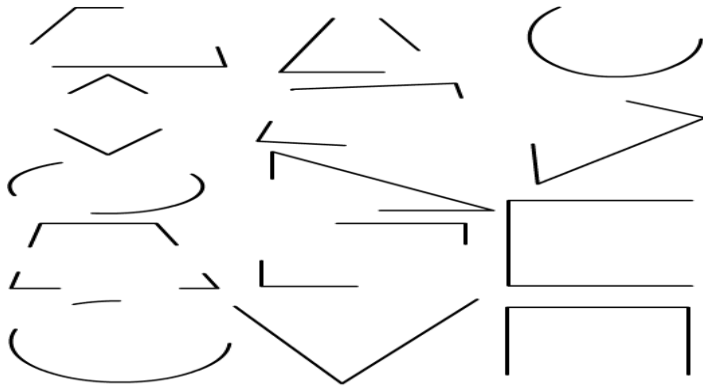
Прочитать текст. Найти ошибки в употреблении слов и предлогов.
Записать исправленные предложения.

За Марины зацвел фиалка. Гриша рисует за тетрадь. Самолет летит над небо. На столе лежит большой книги. В саду поспели малина. Ученик пишет в доска.

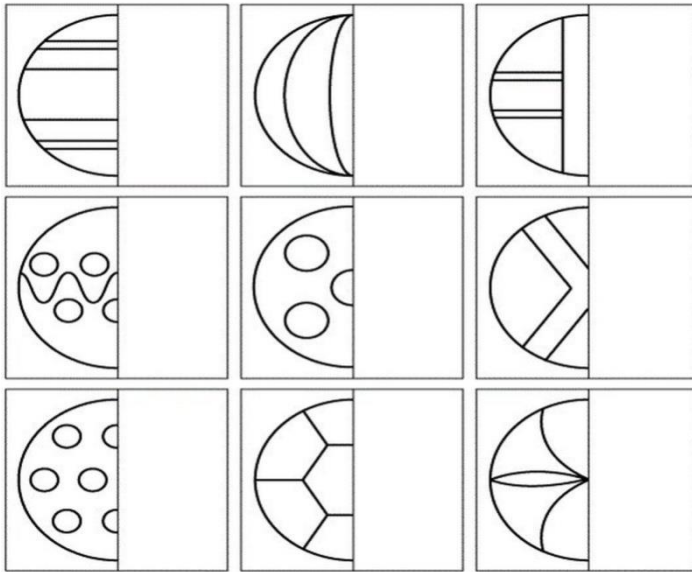
5. Упражнения для коррекции оптической дисграфии.

1) Развитие зрительного гнозиса.

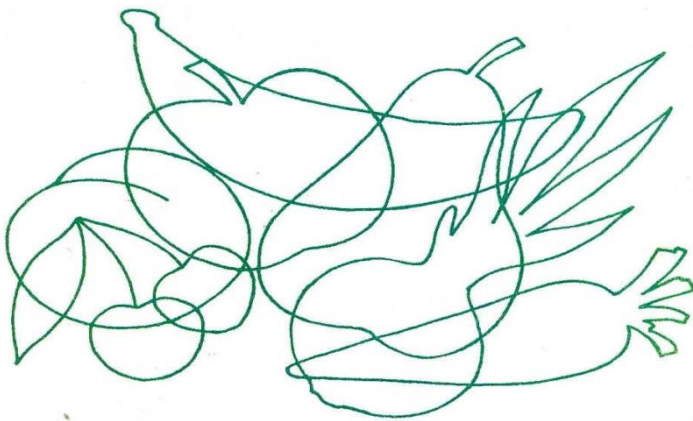
1. Дорисовать геометрические фигуры:



2. Дорисовать симметричные предметы.



3. Найти все фрукты:



4. Найти отличия.

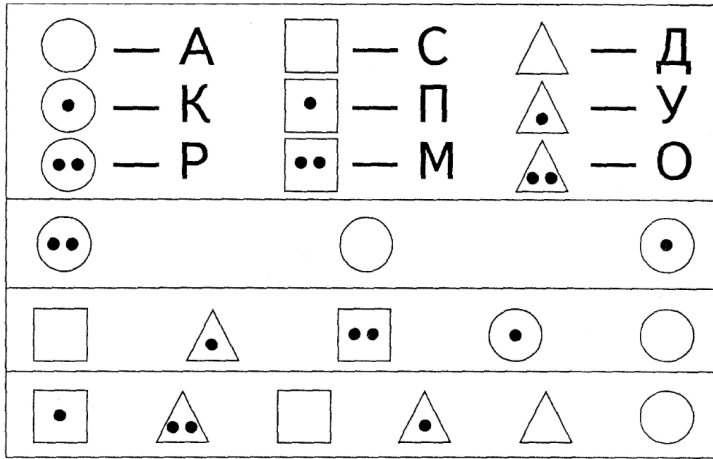


2) Развитие буквенного гнозиса.

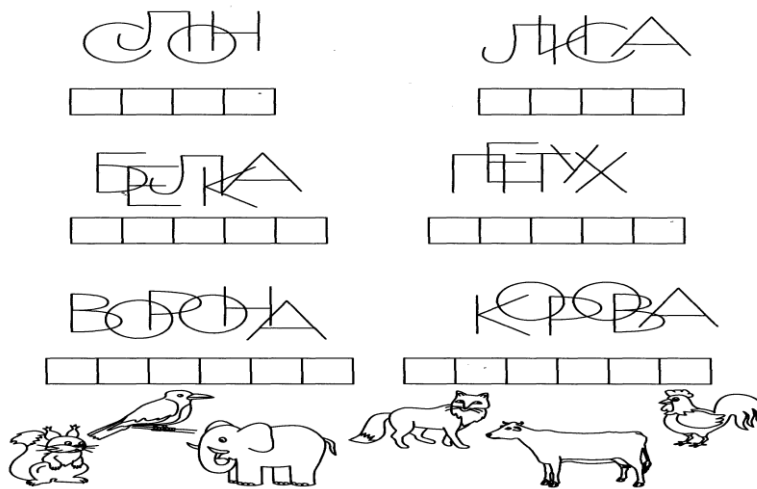
1. Найти на картинке все буквы с.



2. Расшифровать условные обозначения.



3. Расшифровать слова.



3) Зеркальные буквы.

1. Из данных букв найти те, которые записаны не верно, подчеркнуть их.

Е О Ъ Э Ю Ч Р К Е С В Ъ Р Ь Я

2. Подчеркнуть указанные слоги и слова:

СЕ в строке: СЕЕССОСЕССЧССОЧЕСЕОСЕСССЕЕЕСЕЕСЕССЕСО

ОС в строке: СОБИОСОВБАБОСАСОБВОБСООББСОООСССОСОС

СОК в строке: СОТОКСОКМОКТОКТОСОКОСОТСОКОСТОСОКОС

КОЛОСОК в строке: ККСОКОЛОСОКОАКОЛКОЛОСОКОККОЛОК

3. Задание на внимательность. Найти спрятавшиеся слова и вставить их в предложения.

АМПРЛДРДПЕТЯЖЖЩЛОВ

Кролик _____ ест морковь.

КАТЯППОРРВВДАЛУГРА

Девочка _____ гуляет по саду.

АВППОРФОМАВВАППОРПВ

Хомяк _____ бежит в клетку.

ОРПРДЛДВВСОБИРАЕТЫПВАВРВОЛ

Брат _____ спелые сливы.

РАПРПАПРОВАСЯРАВАВАРОНН

Мальчик _____ читает книгу.

Таким образом нами составлены дифференцированные методические рекомендации, направленные на преодоление дисграфии смешанного вида с учетом ведущего канала восприятия.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

1. Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 6 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла», г. Красноярск, Красноярский край. Для проведения констатирующего эксперимента были выделены две экспериментальные группы: 10 обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня и 10 обучающихся с нормой речевого развития. При комплектовании экспериментальной учитывался возраст обучающихся (8-9 лет) и характер речевого дефекта ОНР III уровня.

2. Для проведения констатирующего эксперимента применялись методики исследования речевого развития Т.В. Ахутиной (2008 г.), Л.Н. Ефименковой (2003 г.), Р.И. Лалаевой (2004 г.), И.В. Прищеповой (2011 г.), И.Н. Садовниковой, Т.А. (2013 г.), Фотековой (2013 г.). Материал, предоставленный для исследования рассчитан для обследования

обучающихся вторых классов общеобразовательной школы. Процедура проведения и оценки стандартизированы, что позволило увидеть реальную картину нарушения и выявить степень выраженности дефекта, а также применить ее в целях мониторинга динамики развития речи и продуктивности коррекционно-педагогического воздействия.

3. Проведен количественный и качественный анализ результатов в каждой группе и сравнительный анализ двух экспериментальных групп

По итогам результатов обследования у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня было выявлено:

1) При написании диктанта большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

2) При работе с деформированными предложениями у большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся

допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

3) У большинства обучающихся вторых классов с ОНР III уровня при работе с деформированным текстом возникли трудности при проведении действий языкового анализа и синтеза, что проявляется в характере ошибок на письме: пропуски и замены гласных и согласных, в слитном написании слов и частей слова, слитное написание предлогов с другими словами, отдельное написание частей слова. Небольшое количество обучающихся допустили ошибки артикуляторно-акустического вида: замены и пропуски букв, пропуск мягкого знака. Малый процент обучающихся допустил аграмматизмы в письменных работах, они проявлялись в синтаксических нарушениях в виде пропуска значимых членов предложения, в заменах окончаний слов. Оптическая дисграфия наблюдается у одного обучающегося с ОНР III уровня.

4) По итогам обследования устной речи обучающихся вторых классов отмечено, что у всех обследованных школьников с ОНР III уровня недостаточно сформирован фонематический анализ, первый звук в словах большое количество школьников определили верно, затруднение вызвало определение второго и третьего звука, а также определение последовательности и количества звуков в слове. Определение количества, последовательности и места слов в предложении вызвало затруднения у нескольких обучающихся.

У обучающихся вторых классов с нормой речи выявились незначительные дисграфические ошибки:

1) У обучающихся с нормой речи в диктанте дисграфические ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это ошибки на замены

парных согласных, гласных первого и второго ряда, пропуски гласных в середине слова. При написании диктанта один обучающийся с нормой речи допустил единичную ошибку на пропуск мягкого знака в слове.

2) У обучающихся с нормой речи в работах с деформированными предложениями ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда. При работе с деформированными предложениями один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений.

3) У обучающихся с нормой речи в работах с деформированным текстом ошибки встречаются в единичных случаях. Характер проявления дисграфических ошибок носит незначительный характер. В основном это единичные ошибки на замены парных согласных, гласных первого и второго ряда. При работе с деформированным текстом один обучающийся с нормой речи не обозначил границы предложений.

4) У обучающихся с нормой речи наблюдается сформированность фонематического слуха, фонематического восприятия. Фонематический анализ и синтез в основном сформирован. Определение места звука в слове сформировано. Словообразование суффиксальным способом в основном сформировано, соответствует возрастной норме.

4. Исходя из представленных выводов, мы разработали дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных форм дисграфии у обучающихся вторых классов с учетом ведущего канала восприятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование направлено на сравнительное изучение дисграфических ошибок обучающихся вторых классов с ОНР III уровня и нормой речи.

В наши дни для успешного овладения школьной программой по разным предметным областям актуальна проблема нарушения письма у младших школьников, так как письмо является основополагающим фактором на начальном этапе обучения и трансформируется в средство дальнейшего получения знаний обучающимися. Особо важно эта проблема проявляется у детей с общим недоразвитием речи. По причине того, что в последнее время значительно возросло количество детей с ОНР, и младшие школьники с таким заключением составляют довольно значительную часть обучающихся общеобразовательных школ, мы посвятили нашу работу исследованию особенностей нарушений письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследование проводилось в течение 2018-2020 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (ноябрь, 2018 г. - февраль, 2020);

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (февраль, 2020 - сентябрь, 2020);

3. Составление дифференцированных методических рекомендаций, по преодолению дисграфии у обучающихся младших классов с ОНР III уровня (сентябрь, 2020 - ноябрь, 2020).

1 этап - первичное обследование процессов письма;

2 этап - углубленное обследование процессов письма.

3 этап - обследование устной речи.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы: 10 обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня и 10 обучающихся с нормой речи. При поступлении в школу дети были обследованы учителем-логопедом, им поставлены логопедические заключения ОНР III уровня. Возраст обучающихся на момент проведения эксперимента составил 8-9 лет.

В ходе констатирующего эксперимента нами использовались следующие методики обследования речи: Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, И.Н. Садовниковой, И.В. Прищеповой, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой. Приведенный материал для обследования рассчитан для выявления дисграфических ошибок обучающихся вторых классов общеобразовательной школы. Методики носят тестовый характер. Процедура ее проведения и оценки стандартизированы, что позволяет увидеть истинную картину дефекта и определить степень выраженности нарушения, а также использовать ее для отслеживания динамики речевого развития и эффективности коррекционных действий.

На основе анализа результатов второго этапа эксперимента (углубленное обследование процессов письма) нами выделено 5 уровней успешности зависимости от количества ошибок каждого типа:

1. Высокий - ошибки отсутствуют;
2. Выше среднего - 1-2 ошибки дисграфического характера;
3. Средний - 3-4 ошибки дисграфического характера;
4. Ниже среднего - 5-6 ошибок дисграфического характера;
5. Низкий 6 - и более ошибок дисграфического характера

На третьем, заключительном этапе (февраль-апрель 2017г.) – мы структурировали и анализировали материалы по констатирующему эксперименту. В соответствии с полученными результатами подобрали методические рекомендации с комплексом упражнений по коррекции выявленных видов дисграфий.

В результате исследования письменных работ обучающихся вторых классов, мы определили, что у 11 (55%) обучающихся наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, у 5 (25%) обучающихся наблюдается артикуляторно-акустическая дисграфия, у 3 (15%) обучающихся наблюдается аграмматическая дисграфия, у 1 (5%) обучающихся наблюдается оптическая дисграфия.

На основе процентного соотношения мы видим, что у большинства обучающихся вторых классов преобладает дисграфия на основе языкового анализа синтеза. На втором месте артикуляторно-акустическая дисграфия. У малого процента обучающихся встречается аграмматическая и оптическая дисграфия.

Мы составили методические рекомендации по коррекции выявленных форм дисграфии на основе методик, предлагаемых такими авторами как И.Н. Садовникова, Е.В.Мазанова, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, Л.В. Бенедиктова и Л.М. Козырева. Все методики проанализированы, систематизированы и дифференцированы для обучающихся, с выявленными дисграфическими нарушениями.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе изучены и проанализированы источники литературы, обобщен и систематизирован материал по коррекции письма обучающихся вторых классов с ОНР III уровня, его результаты позволяют расширить и углубить научные представления о специфике логопедической работы по коррекции ошибок дисграфического характера у обучающихся вторых классов с ОНР III уровня. Нами рассмотрены различные подходы и методики выявленных дисграфических нарушений.

Практическая значимость исследования: практическая значимость заключается в том, что в своей работе, в рамках дифференцированных рекомендаций мы подобрали комплекс упражнений для конкретных детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте. Составленные

дифференцированные методические рекомендации для обучающихся вторых классов с ОНР III уровня могут быть использованы учителями-логопедами и учителями начальных классов.

Библиография

1. Агаева, И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Изд. второе, доп. – Красноярск, 2010. – 240 с.
2. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПНРСФСР. – 1955. – Вып. 70. – С. 105-49.
3. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Воронеж, 2001. – 8 с.
4. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Методическое пособие. Творческий центр «Сфера». М., 2008.
5. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. учеб. пособие. – М.: «Академия», 2015. – 288 с.
6. Баль, Н.Н., Захарченя, И.А. Обследование чтения и письма у младших школьников Минск«Ураджай» – М., 2001.
7. Безруких, М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М.М. Безруких, С.П. Ефимова - М.: Новая школа, 2004. – 81 с.
8. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М., 1947. – 512 с.
9. Бессонова, Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения: метод.реком. – М.:АРКТИ; ГНОМ,2016.– 74 с.
10. Волосовец, Т. В., Кутелова, Е. Н. и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 200.

11. Волкова, Л.С., Селиверстова, В.И. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) – М., ВЛАДОС, 1997. – С. 560.
12. Волкова, Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений./ Под. ред. Л.С.Волковой, .– 5-е изд., – М.: ВЛАДОС, 2007. – 703 с.
13. Воронина, Т.П., Попова, Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? – Ростов: Феникс, 2015.– 94 с.
14. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах, т. 5, Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой.– М.: Педагогика, 2012. – 368 с.
15. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 368 с.
16. 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.2.
17. Голубихина, Ю.Е. Стужук, Ю.О. Взаимосвязь психолога и логопеда при коррекции нарушений письменной речи у учащихся младших классов Логопед.- 2006. - №5. –12 с.
18. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму. – М., 1989.
19. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: ВЛАДОС, 2003.– 335 с.
20. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 321 с.
21. Кириллова, Е.В. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом в раннем возрасте Логопед. – 2010. – № 3.
22. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 329 с.
23. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. –2-е изд.– СПб.: Гиппократ, 2008. – 235 с.

24. Коррекционная педагогика в начальном образовании / под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2011.
25. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: Владос, 1998.
26. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Издательство московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 132 –140.
27. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
28. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: Т. 2 /под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селеверстова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 656 с.
29. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи/ Р. И. Лалаева, Н. Н. Серебрякова. – СПб.: Речь, 2012. – 274 с.
30. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961 Левина Р.Е. / Характеристика общего недоразвития речи у детей/Логопедия сегодня №1 (23) 2009г., «Образование плюс»,-М. 82 с.
31. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
32. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 680с.
33. Логопедические занятия со школьниками (1-4 класс): книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Меттус Е.В., Литвина А.В., Турта О.С., Бурина Е.Д. и др. – СПб.: КАРО, 2013. – 112 с.

34. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2012. – 137 с.
35. Львов, М.Р. Основы теории речи -М.: Изд.Центр «Акадения», 2000.– 248с.
36. Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1 Упражнения по профилактике и коррекции дисграфии –М.: ГНОМ и Д, 2006.–32с.
37. Мазанова, Е.В. Логопедия: преодоление нарушения письма - комплект тетрадей по кор. лог. раб. с детьми, имеющими отклонение в развитии - М.:АКВАРИУМ, 2006.–77с.
38. Мазанова, Е.В. Школьный логопункт: документация, планирование и организация коррекционной работы: метод. пособие для учителейлогопедов.- М.:ГНОМ,2011.–136с.
39. Мешкова, Л.В. Развитие речи детей. – СПб.: Питер, 2002.
40. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления// Логопед, 2004.– № 4.
41. Мнухин, С.С. О врождённой алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – 1934. – Т.3, Вып.2/3. – С. 193-203.
42. Неволина, Л.Г. Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л.: ЛГПИ, 1987.
43. Основы теории и практики логопедии /под ред. Р. Е. Левиной. – М.: а. Логос, 2011. – 203 с.
44. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ/ под ред. Г. В. Чиркиной. – М.:РРКТИ, 2011. – 240с.

45. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2001.-283с.
46. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – М., 2002.
47. Поваляева, М.А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. / Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
48. Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие/И. В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2011. – 144 с.
49. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – 7-е изд. – Ростов: Феникс, 2017. – 174 с.
50. Садовникова, И.Н. Дисграфия, Дислексия:технология преодоления.М.:ПАРАДИГМА, 2012. –279с.
51. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н.Садовникова. – М.: Владос, 2013. – 256 с.
52. Специальная педагогика / Под ред. М. Н. Назаровой. М.: АСАДЕМА, 2000. – 519 с.
53. 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.
54. Спирина, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы / Под ред. Р.Е.Левинной. – М., 1965. – С. 33-45.
55. Токарева, О.А. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып. 2. М.: Учпедгиз, 1963.
56. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1969.

57. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.— М.: Просвещение, 2009.- 223 с.
58. Фомичева, М. Ф., Волосовец, Т. В. Кутепова, Е. Н. и др. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / Под ред. Т. В. Волосовец - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
59. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.
60. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов/ Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: Айрис-пресс, 2013. – 176 с.
61. Фролов, Е.А. Логопедия. – М.: Просвещение, 1999. – 198 с.
62. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. - СПб.: КАРО, Дельта + ,2004. – 272с.
63. Хватцев, М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 / М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
64. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 2009.
65. Цветкова, Л.С. Диагностика и коррекция нарушений письменной речи у детей: методическое пособие для логопедов / Л.С Цветкова. - М.: Просвещение, 2011.
66. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240с.
67. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии.// Психолингвистика и современная логопедия. Под ред. Л.Б. Халиловой - М.: Экономика, 1997. – 240с.

68. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений устной и письменной речи учащихся общеобразовательной школы/ А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 2012. – 186 с.
69. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей – логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.: ил. (Коррекционная педагогика)
70. Габибова, З.М., Гасанова, С.С. Особенности письменной речи детей с общим недоразвитием речи. [Электронный ресурс] /З.М.Грибова // Электр. научн. жур. Международный студенческий научный вестник2013 Режим доступа:<http://www.scienceforum.ru/2013/discus/169/3445>
71. Литвинова, О.В. Нейропсихологические, психологические и психолингвистические аспекты развития письменной речи и предпосылки ее развития в онтогенезе [Электронный ресурс]/О.В.Литвинова//Электр. научн. жур. Международный студенческий научный вестник-2015 Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/856/16209>
72. Малышев, М.А. Статья по теме: Теоретические основы нарушения письменной речи у младших школьников. [Электронный ресурс] Режим доступа:<http://nsportal.ru/shkola/korreksionnayapedagogika/library/2012/12/06>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Уровни успешности	Дети с ОНР III уровня	Дети с нормой речи
Высокий	0	8
Выше среднего	0	2
Средний	2	0
Ниже среднего	4	0
Низкий уровень	4	0

Таблица 2 - Исследование навыков языкового анализа и синтеза

Уровни успешности	Дети с ОНР III уровня	Дети с нормой речи
Высокий	0	8
Выше среднего	0	2
Средний	5	0
Ниже среднего	3	0
Низкий уровень	2	0

Таблица 3 - Определение количества, последовательности и места слов в предложении.

Уровни успешности	Дети с ОНР III уровня	Дети с нормой речи
Высокий	0	8
Выше среднего	0	2
Средний	4	0
Ниже среднего	3	0
Низкий уровень	3	0

Таблица 4 - Определение количества слогов в слове

Уровни успешности	Дети с ОНР III уровня	Дети с нормой речи
Высокий	0	9
Выше среднего	0	1
Средний	4	0
Ниже среднего	4	0
Низкий уровень	2	0

Таблица 5 - Образование слов при помощи суффиксов

Уровни успешности	Дети с ОНР III уровня	Дети с нормой речи
Высокий	0	8
Выше среднего	0	2
Средний	5	0
Ниже среднего	3	0

2	2	0
---	---	---

Таблица 6 - Образование относительных прилагательных

