

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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
Кафедра коррекционной педагогики

ВОДЯСОВА ДИАНА ДМИТРИЕВНА

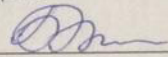
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

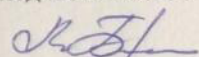
ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы: Логопедия

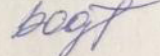
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики к.
псих. н. доцент

 О. Л. Беляева
« 10 » июня 2017 г.

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Л. А. Брюховских 

Дата защиты « 20 » июня 2017 г.

Обучающийся Водясова Д.Д. 
« 10 » июня 2017 г.
Оценка: хорошо

Красноярск
2017 г.

Содержание

Введение	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	5
1.1. Психофизиологическая структура письма	5
1.2. Особенности нарушения письма у учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	10
1.3. Анализ коррекционных методик.	19
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей нарушения дисграфий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	26
2.1. Методики исследования дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня	26
2.2. Результаты исследования особенностей дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня	32
2.3. Методические рекомендации	41
Заключение	55
Список литературы	58
Приложение	62

Введение

Актуальность исследования. Актуальность данной исследования заключается в том, что трудности освоения письма являются наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. В связи с введением ФГОС в общеобразовательную школу усложнились требования, предъявляемые и к ученикам начальных классов, что осложнило усвоение письма, особенно для детей с общим недоразвитием речи.

Нарушения формирования письма мешают успешности обучения, школьной адаптации, зачастую вызывая вторичные психические проблемы, отклонения в формировании личности ребенка. Дисграфия у детей с общим недоразвитием речи влечет за собой и трудности в овладении орфографией, в связи с чем, в дальнейшем появляется такое расстройство как «дизорфография». Большое количество ошибок в этом случае связано не с дефицитом каких-либо психических функций, а с объективной сложностью освоения письма. Согласно современной классификации у школьников выделяют следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, акустическая дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия, идеаторная дисграфия, дисграфия на почве истерии.

Объект исследования: нарушение письма у учащихся.

Предмет исследования: дисграфические ошибки письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Целью исследования является выявление дисграфий у учащихся 2-го класса с ОНР III уровня общеобразовательной школы

Для реализации цели были поставлены следующие **задачи:**

1) Проанализировать психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

2) Выявить уровни сформированности письма у учащихся начальной школы с ОНР III уровня

3) Разработать методические рекомендации по устранению дисграфий у младших школьников с ОНР III уровня

Методы исследования определялись в соответствии с целью, и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ медицинской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым - изучение медицинской и психолого-педагогической документации на учащихся, наблюдение за детьми; педагогический эксперимент; процесс обучения по разработанной системе: контроль за эффективностью проводимых коррекционно-развивающих мероприятий и оценка их результатов.

Гипотеза: Мы предполагаем, что у учащихся 2 – го класса с ОНР III уровня будут выявлены различные виды дисграфий: акустическая, дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

Теоретическую и практическую ценность в исследовании имеют проанализированные и обобщенные материалы по характеристике и классификации дисграфии, методик обследования и коррекции.

Базой эксперимента явилась Норильская общеобразовательная школа № 17

Структура и объем дипломной работы. Работа состоит из введения, двух глав, методических рекомендаций, заключения, списка литературы, приложения.

Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Психофизиологическая структура письма

Письмо – это дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения, форма существования языка, изучается многими науками, такими как лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, логопедия. Письмо, является предметом и продуктом обучения, поскольку оно не формируется вне обучения.

Письмо имеет много особенностей, одной из которых является его позднее появление в психической сфере человека по сравнению с другими высшими психическими функциями. Эта особенность представляет большой интерес в психологическом плане, в точки зрения ее роли и места в психической сфере, в формировании и взаимодействии ВПФ, с точки зрения нейропсихологических основ письма, возникновения и формирования письма.

В нейропсихологии в соответствии с принципом системного строения высших психических функций письмо, или шире – письменная речь, рассматриваются как сложные функциональные системы, в состав которых входит много компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга. Каждый из этих компонентов играет свою особую роль, и недоразвитие любого из них ведет к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом. (А.Р. Лурия) [31], (Н.А. Бернштейн) [4].

С точки зрения нейропсихологии выделены компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма ребенком (А.Р. Лурия) [31]:

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования, отвечающий за поддержание активного тонуса коры головного мозга при письме;

II блок – блок приема, переработки и хранения информации, участвующий в таких операциях, как:

- переработка слуха-речевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слуха-речевая память);

- переработка кинестетической информации (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений);

- переработка зрительной информации (актуализация зрительных образов букв и слов);

- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов);

III блок - блок программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинестетическое) программирование графических движений;

- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма.

Несформированность каждого из перечисленных компонентов может вызывать трудности письма, выступая относительно изолированно или в сочетании.

Психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, успешность формирования которой у детей зависит от состояния и уровня развития устной речи, являющейся своего рода предшествующей подготовительной фазой по отношению к письменной речи (Б.Г. Ананьев) [1], (Р.И. Лалаева) [19], (И.Н. Садовникова) [56].

В современной психологии формирование письма в школе в процессе обучения рассматривается как сложный осознанный и произвольный процесс, а структура письменной речи, как многоуровневая и многозвенная, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде (А.Р. Лурия) [33].

По мнению Л. С. Цветковой, первый уровень – психологический, решающий задачи формирования мотивов, интереса к письму, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма (Л.С. Цветкова) [46].

Письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо же предлагается ему. Если учащийся должен написать диктуемое слово или фразу, то этот замысел сводится к тому, чтобы, заслушав текст, написать его со всей точностью и правильностью. Если ученик должен написать свободное изложение или письмо, замысел сначала ограничивается определенной мыслью, которая позднее формируется во фразу, из фразы уже выделяются те слова, которые должны быть написаны первыми. В начале развития навыка замысел чаще всего сводится к написанию того или другого слова или короткой фразы, и лишь за этой непосредственной задачей смутно вырисовывается более общий замысел – запись целой фразы или мысли (А.Р. Лурия) [33], (Л.С. Цветкова) [46].

Психологический уровень включает ряд операций:

1. Возникновение намерения, мотива к письменной речи.
2. Создание замысла (о чем писать).
3. Создание на его основе общего смысла (что писать) содержания.
4. Регуляция деятельности и осуществление контроля над выполняемыми действиями.

Психолингвистический уровень обеспечивает операциональную сторону реализации плана. Одной из сложнейших операций процесса

письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно сходных графически. Для точного различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза пространственных представлений.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Таким образом, психолингвистический уровень состоит из следующих звеньев:

1. Процесс звукоразличения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы.

2. Объем акустического восприятия, и слухоречевая память обеспечивают восприятие определенного объема информации и удержание ее в оперативной памяти.

3. Актуализация образов – представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и ее перешифровка в соответствующие буквы.

4. Актуализация моторного образа буквы и ее перешифровка в соответствующую букве серию тонких движений руки.

5. Написание букв, слов, фраз.

Таким образом, как указывает Л.С. Цветкова [46], формирование и протекание письма невозможно без наличия межанализаторных связей, так как письмо осуществляется группой совместно действующих анализаторных систем. Автор отмечает, что при обдумывании письма на начальной стадии, все указанные уровни включаются в работу последовательно, но при осуществлении этой сложной функции, все уровни работают совместно, уступая лидирующее место друг другу, в зависимости от задачи (Л.С. Цветкова) [46].

Итак, письмо и письменная речь являются одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с устной речью и другими ВПФ, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе. Несформированность какой-либо из высших психических функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

1.1. Особенности нарушения письма у учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Л.Г. Неволина [18] дает следующее определение: «Дисграфия - частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций обеспечивающих процесс письма».

Дисграфия у детей - это, в большинстве случаев, частичное нарушение формирования и полноценного использования письма (т. е. затруднение в овладении письмом). У взрослых - расстройство навыка письма.

Принято выделять аграфию - полную неспособность овладения письмом или его полную утрату и дисграфию, при которой письмо хотя и нарушено, однако, как средство общения (хоть и в искаженном виде) оно функционирует.

Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок).

Дисграфия - большей частью врожденное расстройство, процесс письма изначально формируется искаженно. В случае приобретенной дисграфии, письмо было сформировано, а затем навык пострадал или исчез, что подробно описывает из своих опытов О.А. Токарева [19].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы:

- биологические причины. Недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка (пренатальный, натальный, постнатальный), патологии беременности, травматизация плода, асфиксии, менингоэнцефалиты, тяжелые соматические заболевания и инфекции, истощающие нервную систему ребенка. В результате страдают отделы головного мозга, обеспечивающие

психологические функции, участвующие в процессе письма. При наличии органического повреждения головного мозга, дисграфии в большинстве случаев предшествует дизартрия, алалия, афазия или она возникает на фоне ДЦП, ЗПР, умственной отсталости.

- социально-психологические причины. К таким причинам относятся недостаточность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и т.д. Это отражено в работе С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской [20]

А.Н. Корнев [21] выделяет социальные и средовые факторы дисграфии:

- завышенный уровень требований к ребенку в отношении грамотности;
- возраст начала обучения грамоте (индивидуально);
- методы и темпы обучения (в идеале, должны быть индивидуальными для каждого ребенка).

Состояние психологической дезадаптации обычно возникает при сочетании этиологических факторов с неблагоприятными микро- и макросоциальными условиями.

В этиологии расстройств письменной речи выделяют три группы явлений:

- конституциональные предпосылки (наследственная предрасположенность);
- энцефалопатические расстройства, обусловленные вредностями пренатального, натального, постнатального периодов развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур, "поздние" вредности в большей степени затрагивают кору головного мозга, на что указывает И.И. Панченко [22].

Кроме повреждения мозговых тканей и последующего выпадения функций, в большинстве случаев наблюдаются отклонения в развитии мозговой системы, получившие название дизонтогений (негрубые,

остаточные (резидуальные) состояния). Из известных вариантов дизонтогенеза к патогенезу дисграфии имеют отношение:

- дизонтогенез по типу ретардации (недоразвитие психологических функций или задержка развития психологических функций (замедленный темп развития)

- дизонтогенез по типу асинхроний.

Дисграфия и аграфия могут наблюдаться как у детей, так и у взрослых. В последнем случае сформированный навык письма частично нарушается или полностью утрачивается в связи с органическим поражением определенных отделов коры головного мозга (травмы, опухоли и пр.). У детей поражение или недоразвитие соответствующих отделов коры чаще всего бывает связано с патологией беременности или родов у матери, рассказывает в своих трудах О.А. Токарева [23].

Для успешного овладения письмом у ребенка уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма:

1. Различение на слух всех звуков речи, включая акустически и артикуляторно близкие (звонкие - глухие, мягкие - твердые, свистящие - шипящие, [Р]-[Л]-[Й]).

2. Правильное произношение всех речевых звуков.

3. Владение простейшими видами анализа, доступными детям дошкольного возраста.

4. Достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений - умение различать предметы и геометрические фигуры по форме, величине, расположению в пространстве, что необходимо для прочного усвоения зрительных образов букв, указывает Н.В. Серебрякова [26].

Л.Г. Парамонова [27] предлагает следующую классификацию дисграфий:

1. Акустическая дисграфия (иначе — дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания), связанная с не различием (или недостаточно устойчивым различением) некоторых акустически близких звуков на слух.

2. Артикуляторно - акустическая дисграфия, связанная с не различением ряда звуков не только на слух, но и в собственном произношении ребенка (замены в устной речи одних речевых звуков другими).

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Оптическая дисграфия, связанная с трудностью зрительного различения буквенных знаков.

5. Аграмматическая дисграфия, связанная с несформированностью у ребенка грамматических систем.

Акустическая дисграфия, в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи, приводящие к частым заменам на письме соответствующих букв. Например, если ребенок не дифференцирует на слух звуки [П] и [Б], то он будет постоянно колебаться при выборе букв в процессе письма (Болото или Полото; Полка или Болка).

Еще до начала школьного обучения ребенок, умеющий писать только печатными буквами, заменяет (путает) на письме буквы Ш и Ж, П и Б, С и З, что связано с не различением им на слух соответствующих звонких и глухих согласных звуков. То же самое будет наблюдаться и после усвоения им письменных буквенных знаков.

Для преодоления этого вида дисграфии существует единственно надежный путь — воспитание четкой слуховой дифференциации не различаемых на слух звуков. Пока это не достигнуто, ребенок будет продолжать писать наугад. Поэтому необходимо любыми способами довести до его сознания разницу в звучании звуков путем возможно более яркого ее подчеркивания, что также отражено в работе Л.Г. Парамоновой [27].

Вся проводимая с ребенком работа по слуховым дифференциациям звуков обязательно должна сопровождаться письменными упражнениями. Это могут, быть предупредительные диктовки, запись придуманных ребенком слов с дифференцируемыми звуками, вставка пропущенных «сомнительных» букв и т. п. Все эти упражнения окончательно закрепят навык безошибочного различения звуков и правильного выбора букв, что и будет свидетельствовать о преодолении данного вида дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия связана со звуковыми заменами в устной речи, которые отражаются на письме. Сам характер письменных ошибок при акустической и артикуляторно-акустической дисграфии одинаков, разница лишь в том, что во втором случае и в устной речи ребенка также имеются однотипные звуковые замены, тогда как при акустической дисграфии этого не наблюдается (Забрамная С.Д.) [29].

Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока связана с тем, что ребенок затрудняется в сплошном потоке устной речи выделить какие-то отдельные слова и затем разделить эти слова на составляющие их слоги и звуки. А без четкой ориентировки в звуковом составе слов для обозначения каждого конкретного звука не может быть выбрана соответствующая буква и тем более определен их порядок. В итоге правильная запись слов, не говоря уже о фразах, становится невозможной.

Непременным условием овладения письмом является приобретение ребенком умения членить целостно звучащий речевой поток на составляющие его элементы. Но если ребенок в дошкольном возрасте не овладел самыми элементарными формами звукового анализа, то при обучении грамоте ему, как правило, не удастся справиться с этой сложной задачей. Как следствие этого и появляется

рассматриваемая форма дисграфии, ошибки при которой конкретно могут выражаться в следующем:

- запись целого предложения в виде одного (к тому же чаще всего искаженного) «слова» («цвтыстятстле» вместо «цветы стоят на столе»);
- пропуски в словах согласных букв, особенно при их стечении («трела» вместо «стрела»);
- пропуски гласных букв («трктор» вместо «трактор», «картна» вместо «картина»);
- вставка лишних букв («стлол» вместо «стол», «слоинс» вместо «слон»);
- перестановка букв («турба» вместо «труба», «лапма» вместо «лампа»);
- разделение слова на части («о зеро» вместо «озеро»), отмечают в работе С.С. Ляпидевский и С.Н. Шаховская [30].

Оптическая дисграфия связана с трудностью усвоения ребенком зрительных образов букв, многие из которых кажутся ему «похожими». Корни этих трудностей чаще всего уходят в дошкольный возраст и связаны с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Так, если ребенок не научился в свое время 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 и т. п., то ему будет трудно понять, что овал у буквы Ю располагается справа, а не слева. Все это не может не затруднить усвоение ребенком начертаний букв.

Аграмматическая дисграфия связана с несформированностью у ребенка грамматических систем словообразования и словоизменения, что, прежде всего, находит отражение в его устной речи, проявляясь в неправильном согласовании слов. Эти затруднения не могут не переноситься и на письмо. С большими трудностями для таких учащихся сопряжено изучение склонений имен существительных, прилагательных,

числительных, а также усвоение правил согласования слов в роде, числе, падеже. И до тех пор, пока у ребенка не будут сформированы необходимые грамматические обобщения, такого рода аграмматизмы не исчезнут у него ни в устной речи, ни на письме.

Итак, мы рассмотрели отдельные виды дисграфии, проследив при этом их непосредственную связь с нарушением тех или иных операций процесса письма и тем самым несколько упростив понимание вопроса. В практике же логопедической работы чаще всего приходится иметь дело со смешанной формой дисграфии, в основе которой лежит несформированность не одной, а сразу двух или нескольких операций письма, что значительно усложняет общую картину нарушения.

Как указывает Р.Е. Левина [37], в соответствии с речевой патологией и характером нарушения речи, у детей различают и различные степени нарушений письма: от полной неспособности к усвоению грамоты до частично несформированной письменной речи.

На это обращает внимание и Л.Ф. Спирина [3], отмечая, что у некоторых детей навык письма находится на первоначальном этапе усвоения. Слова, которые они пишут под диктовку, оказываются совершенно непохожими на продиктованные. В то же время дети правильно списывают предъявленный текст. Следовательно, у них нет затруднений при усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове. Другие дети, по данным Л.Ф. Спириной, записывая слова и целые фразы, допускают множество специфических ошибок, что делает их письмо совершенно неразборчивым и непонятым. У третьих отмечаются лишь единичные специфические ошибки.

Как отмечает Л.Ф. Спирина [3], к числу ошибок, отражающих фонетическое и фонематическое недоразвитие речи, в первую очередь авторы относят замены букв. Смешиваются и заменяются буквы,

соответствующие определенным группам звуков (свистящих и шипящих, звонких и глухих, сонорных, мягких и твердых согласных). Различия между звуками оказываются легко уловимыми при нормальном развитии речи. Нарушения же речевого развития ребенка могут вести к большим трудностям в различении указанных звуков.

В случае общего недоразвития речи различия между речевыми звуками оказываются для ребенка труднодоступными и практического овладения звуковым составом слова при этом не происходит; возникают частые затруднения в определении количества и порядка звуков в слове; недостаточно четко различаются детьми сходные звуки. Но если ребенок не знает, какой звук входит в состав слова, то в процессе письма ему трудно найти нужную букву («т» или «д», «б» или «п», «р» или «л»), что и приводит к многочисленным заменам букв.

Замены букв в процессе специального обучения, как правило, постепенно преодолеваются. У некоторых детей они сохраняются длительное время, особенно при написании сложных по слоگو-звуковой структуре слов. Однако, по мнению Л.Ф. Спировой [3] степень их распространенности у разных учащихся далеко не одинакова даже на одном и том же уровне обучения. Это зависит от особенностей речевого развития ребенка, от специфики речевого дефекта и его компенсаторных возможностей.

Большое распространение у детей с нарушениями речи имеют такие ошибки, как пропуски и перестановки букв, отдельное написание частей слова.

Но речевое развитие детей с ОНР как раз не может удовлетворить указанным требованиям. Ограниченный словарный запас, недостаточная сформированность семантической стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение родственных слов, необходимых для проверки сомнительного гласного. Действительно, если дети не знают звукового состава слова, то в процессе речевой практики у них

не может возникнуть представление о его значимых частях. В таких случаях дети испытывают затруднения в группировке слов по признаку общего корня. Этому мешает еще и бедность словарного запаса: однокоренных слов в пассивной и активной речи детей очень мало.

Распространенный тип ошибок на письме у детей с ОНР - неправильное употребление падежных окончаний. Ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных и неясного правописания их, но и в простых падежных формах («она лечила зубу»). Как отмечает И.К. Колповская, причины таких ошибок следует искать также в особенностях речевого развития детей. Известно, что грамматическая тема «Склонение существительных» в массовой школе проходится в 3-м классе, но уже до изучения правил склонения существительных ребенок с нормальным речевым развитием в общем справляется с изменением слов по падежам, за исключением, может быть, особых случаев склонения, трудных случаев правописания (например, правописание безударных окончаний). По данным А.Н. Гвоздева [21], процесс формирования склонения относится к 5-7 годам. У детей с нарушениями речи этот процесс задержан и к моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершенным. То, что ребенок допускает ошибки в употреблении винительного падежа, с достаточной очевидностью указывает на начавшийся, но еще не завершившийся у детей с патологией речи процесс дифференциации окончаний существительных в зависимости от типа склонения.

Дети с ОНР, владеющие ограниченным словарем, не понимающие значения некоторых самых простых слов, испытывают большие трудности в усвоении и употреблении слов с отвлеченными значениями, например, служебных. Для ребенка, еще не имеющего в своем словаре обозначений многих окружающих его предметов и явлений, служебные слова, лишенные предметного содержания, не выступают в качестве самостоятельных слов.

Результатом этого являются многочисленные ошибки в написании союзов («истали печатать в газеты»), частиц («Лида неумеле плавать») и предлогов.

Кроме того, в письменных работах содержится довольно большое число ошибок, выражающихся в неправильном согласовании, употреблении видовых и залоговых форм, использовании предлогов и союзов.

В работах детей А.В. Ястребова [4] отмечает частые и регулярные ошибки. Часть из них (преимущественно орфографических) не отличается от ошибок, которые допускают учащиеся с нормальным речевым развитием в начальном периоде обучения. Но у детей с недоразвитием речи в работах часто встречаются специфические ошибки, обусловленные особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи (замены и смешения букв, связанные с недостаточным различием близких по артикуляционным или акустическим признакам фонем – свистящих-шипящих, звонких-глухих, мягких-твердых и пр.), причем наиболее часто специфические ошибки имеют место в изложениях, сочинениях и экспериментальных заданиях.

1.2. Анализ коррекционных методик.

В настоящее время в логопедии существенное место занимает проблема коррекции разных форм дисграфии у учащихся начальных классов. Однако, методик логопедической работы по коррекции этих нарушений недостаточно.

Разногласия, возникающие по поводу исправления дисграфии обусловлены отсутствием единого взгляда исследователей на механизмы данной формы нарушения письма. Многие в изучении патогенетический обоснованных методов коррекции остается не исследованным.

Основные направления, этапы, методы и приемы коррекции у многих авторов сходны, однако не существует дифференцированной системы работы.

Рассмотрим представленные в литературе методы преодоления дисграфии, обусловленной нарушением фонематического анализа, синтеза и представлений у детей с общим недоразвитием речи.

М.Е. Хватцев [6] выделяет только формы дисграфии на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, но при рассмотрении проявлений этих форм дисграфии указывает на нарушение звукобуквенного, словесного анализа и синтеза. Таким образом, автор не выделяет дисграфию «анализа-синтеза» как отдельную форму нарушения. Поэтому основным направлением коррекции М.Е. Хватцев считает исправление произношения, притом путем развития фонематического анализа, особенно в отношении смешиваемых звуков. Одновременно с этим, ввиду недостаточности у учеников слухового анализа, автор рекомендует вести работу по дифференциации артикуляций (на базе кинестетических, осязательных, зрительных ощущений). М.Е. Хватцев определяет только основные направления коррекционной работы, не описывая ее принципы и приемы. Автор не отделяет процесс фонематического анализа от фонематической системы и рассматривает его как компонент этой системы.

Р.Е. Левина [38] ставит вопрос о необходимости формирования фонематической системы при различных формах дисграфии у всех категорий детей. В том числе и дисграфии, обусловленной нарушением фонематического анализа и синтеза у учащихся. Исследователь определяет основные пути работы: направление внимания на звуковую сторону речи; отработка и уточнение артикуляции сохранных звуков; различение звуков на слух; развитие слухового восприятия, слуховой памяти; закрепление имеющегося уровня фонематического анализа (элементарных форм) и синтеза; формирование сложных форм фонематического анализа. Р.Е.

Левина считает, что целенаправленная работа создаст фундамент для последующей логопедической работы.

О.А. Токарева [7] рассматривала нарушение письма у учащихся коррекционных школ как следствие ослабления аналитико-синтетической деятельности анализаторов, участвующих в акте письма. Отсюда разграничение форм дисграфии на акустическую, связанную с недифференцированностью слухового восприятия, недостаточностью слухового анализа и синтеза, оптическую, обусловленную неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений и моторную для которой характерны трудности движения во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами. Предлагает проводить упражнения в звукобуквенном анализе на основе звуковых, двигательных и зрительных кинестезии, в результате которых у ребенка воспитывается точное представление о звуке и его буквенном образе. Эту работу О. А. Токарева рекомендует связывать с работой над произношением. Постепенно, в ходе упражнений в звукобуквенном анализе, у ребенка воспитывается представление о звуке и его буквенном образе. Такую коррекционную работу автор предлагает проводить со всеми детьми с акустической формой дисграфии (в том числе и с учащимися с нарушением интеллекта), т.к. при данном нарушении отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие фонематического анализа и синтеза. В методике представлены общие направления логопедической работы со всеми категориями детей, у которых нарушения письма связаны с несформированностью фонематической системы в целом или отдельных ее компонентов: фонематического восприятия, представлений; операций фонематического анализа и синтеза.

Р.И. Лалаева [35] указывает на необходимость проведения систематической работы по развитию языкового анализа и синтеза в следующих направлениях: развитие слогового анализа и синтеза;

формирование фонематического анализа и синтеза; формирование фонематического восприятия. Автор обращает внимание на необходимость учитывать в логопедической работе сложность различных форм фонематического анализа и синтеза (элементарные и сложные) и последовательность их формирования в онтогенезе. Р.И. Лалаева предлагает последовательность работы по развитию фонематического анализа и синтеза: определяется наличие или отсутствие звука в словах различной сложности, причем заданный звук должен находиться в начале, в середине, и в конце слова. Сначала наличие звука определяется по слуху, на основе собственного произношения, и, наконец, по слухопроизносительным представлениям, в умственном плане. Звук должен связываться со зрительным образом буквы.

Е.Ф. Соботович [8] при построении методики коррекционной работы большое значение уделяет проведению комплекса медико-педагогических мероприятий, направленных на организацию психической деятельности ребенка во время письма. Основными направлениями работы считает следующие: развитие слухового контроля речи при фонемном распознавании звукового состава слова (как во внешнем, так и во внутреннем плане); развитие зрительного и кинестетического контроля в процессе записи слов и предложений. Вместе с этим большая работа, по мнению автора, должна вестись по развитию фонематического анализа и синтеза. Е.Ф. Соботович использует традиционные методы и приемы коррекции, предложенные ранее.

И.М. Плоткина [52] в системе коррекции дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза структуры слова у детей с общим недоразвитием речи, одним из направлений работы считает развитие ряда психических процессов (развитие речеслухового внимания, развитие речеслуховой памяти, некоторых операций языкового мышления - операций языкового анализа и синтеза). По мнению автора, это создает базу для формирования операций фонематического анализа, синтеза и представлений.

Большое внимание наряду с этим исследователь уделяет лингвистическим факторам: длине слова; звуко-слоговой структуре слова; слоговой конструкции слога при подборе речевого материала. Значительную роль в коррекционной работе играет правильно подобранный речевой материал и его организация.

А.В. Ястребова [39] логопедическую работу по преодолению нарушений письма предлагает начинать с упорядочения представлений учащихся в области фонетики (включая формирование фонематического представления на базе развития фонематического восприятия). Однако развитию операций фонематического анализа и синтеза автор уделяет недостаточно внимания, ссылаясь на традиционные приемы коррекции.

В методике Л.Н. Ефименковой [25] заслуживает внимания построение логопедической работы с учетом принципа системности (развитие функций фонематической системы осуществляется параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи, связной речи), принципа поэтапности (логопедическая работа проводится в два этапа: на первом году обучения и на втором году обучения), принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учетом речевых нарушений каждой группы учеников), введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти). Однако, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова и др.).

И.Н. Садовникова [56] работу по развитию фонематического анализа и синтеза предлагает проводить параллельно с развитием фонематического восприятия. Для развития фонематического представления большая работа должна вестись по развитию артикуляционных кинестезии, свои ощущения учащиеся должны связывать с акустическими раздражителями. Работу по

развитию фонематического восприятия автор предлагает осуществлять с учетом видов речевой деятельности, характера упражнений и речевого материала. В основу формирования звукового анализа слов положено позвуковое проговаривание с опорой на цифровой ряд. Важным моментом в методике И.Н. Садовниковой является органичное сочетание заданий в позиционном анализе слов с упражнением в дифференциации фонем.

Итак, анализ имеющихся методик преодоления дисграфии, обусловленной нарушением фонематического анализа и синтеза у учащихся, позволяет высказать следующее.

Большинство методик направлено на преодоление отдельных симптомов, а не на формирование процесса письма в целом. Предлагаемые методики коррекционной работы у большинства исследователей схематичны и не содержат четких обоснований. Нет обоснования подбора лингвистического материала, рекомендуемого для коррекционной работы.

Анализ изученной литературы (по олигофренопедагогике, спецпсихологии, логопедии и др.) позволяет сделать вывод о том, что проблема повышения эффективности коррекционной работы остается важной как в исследовательском, так и в методическом плане. Предлагаемые в литературе методы и приемы преодоления дисграфии не в полной мере учитывают психофизиологические особенности (развитие высших психических функций, речевое развитие и др.) учащихся с общим нарушением речи.

Коррекция дисграфии, как правило, делится на 4 основных этапа:

- I. Диагностический (предполагает выявление данных расстройств у детей с помощью диктантов, обследования состояния лексико-грамматической стороны речи и анализа его результатов)
- II. Подготовительный (направлен на общее развитие ручной моторики, пространственно-временных представлений, памяти и мышления)

- III. Коррекционный (преодоление дисграфических нарушений. Работа в данном случае реализуется преимущественно на синтаксическом, лексическом и фонетическом уровнях и нередко направлена на устранение проблем со связной речью, чтением и звукопроизношением)
- IV. Оценочный (оценить результаты коррекции дисграфии и дислексии, поэтому на нем обычно проводится повторная проверка навыков письма и чтения, а также анализ всевозможных письменных работ детей)

Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей нарушения дисграфий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

2.1. Методики исследования дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня

Данное исследование проводилось на базе Норильской общеобразовательной школы № 17 во 2 классе. В школе обучаются 423 ученика. Преподавательский коллектив 36 учителей. Обучение в начальных классах строится по развивающей системе Л. В. Занкова, старшие классы обучаются по традиционной системе.

В исследовании приняло участие 8 человек с заключением ОНР III уровня. Средний возраст испытуемых 8 лет. (Приложение 1)

Цель – выявить виды дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня. В соответствии с поставленной целью необходимо реализовать следующие задачи исследования:

- 1) Выявить сформированность фонетико-фонематического восприятия у учащихся 2 класса с ОНР III уровня;
- 2) Выявить сформированность техники письма по слуху;
- 3) Исследовать речеслуховую память;
- 4) Выявить аграмматизмы;
- 5) Выявить умения обозначать пространственное представление;
- 6) Выявить фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез.

Нами были проанализированы методики различных авторов, для своего исследования мы взяли за основу тестовую методику Фотековой Т.А.

Методика исследования включает в себя 2 серии заданий: 1 серия включает в себя 6 заданий, 2 серия - диктант. Задания оцениваются максимальными оценками в 3 балла. Наибольшее количество баллов за всю методику равно 21. Для обработки полученных данных нами был произведен перевод абсолютного значения в процентное выражение. Двадцать один балл принимали за 100%

Уровни успешности (Приложение 2):

Высокий уровень –16- 21 балл;

Средний уровень – 8-15 баллов;

Низкий уровень – 0-7 баллов.

I серия включает в себя 6 заданий:

Задание 1. Выявить сформированность фонетико-фонематического восприятия.

Цель – звукопроизношение.

Оценка:

- 3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;
 - 2 балла – один или несколько звуков группы правильно произносился изолированно и отраженно, но иногда подвергался заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть звуки недостаточно автоматизированы;
 - 1 балл – в любой позиции искажался или заменялся только один звук группы;
- 0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергались все или несколько звуков группы. Баллы суммировались.

Инструкция: «Назови слова по картинкам». Приложение 3.

- Собака - Маска - Нос
- Сено - Василек - Рысь
- Замок - Коза

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

При необходимости уточнялось произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х).

Задание 2. «Повтори слова»

Цель: Исследование речеслуховой памяти. Слова предъявлялись до первого воспроизведения.

Оценка:

1. 3 балла – правильно и точно воспроизведены в темпе предъявления;
2. 2 балла – замедленное и послоговое воспроизведение;
3. 1 балл – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановка звуков и слогов внутри слова);
4. 0 баллов – слова не были воспроизведены.

Инструкция: «Повторяй за мной следующие слова»:

- танкист
- космонавт
- сковорода
- аквалангист
- термометр

Задание 3. Написание предложение.

Цель – Выявление аграмматизмов.

Оценка:

- 3 балла – правильно и точно воспроизведено;
- 2 балла – пропускал отдельные слова без искажения смысла и структуры предложения;
- 1 балл – пропускал части предложения;
- 0 баллов – пропускал части предложения, искажал смысл и структуру предложения, заменял на прямую речь, предложение не закончено или не воспроизводил.

Инструкция: «Послушай предложение и запиши его как можно точнее».

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

Предложение читалось до первого воспроизведения, но не больше 2 раз.

Задание 4. «Исправь предложение»

Цель – умение обозначать пространственное представление.

Оценка:

- 3 балла – выявление и исправление ошибки;
- 2 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов);
- 1 балл – ошибка выявлена, но не исправлена, или предпринятаagramматичная попытка исправления ошибки
- 0 баллов - ошибка не выявлена.

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

- Собака вышла в будку.

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

Предложение читалось до первого воспроизведения, но не больше двух раз.

Задание 5. «Повтори за мной»

Цель: Проверка состояния фонематического восприятия

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

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение.

Оценка:

- 3 балла – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;
 - 2 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);
 - 1 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;
 - 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.
- | | |
|----------------|--------------|
| • ба – па | па – ба |
| • са – за | за – са |
| • жа – ща | ща – жа |
| • са – ша | ша – са |
| • ла – ра | ра – ла |
| • ма – на – ма | на – ма – на |
| • да – та – да | та – да – та |
| • га – ка – га | ка – га – ка |
| • за – са – за | са – за – са |
| • жа – ша – жа | ша – жа – ша |
| • са – ша – са | ша – са – ша |
| • ца – са – ца | са – ца – са |

- ча – тя – ча тя – ча – тя
- ра – ла – ра ла – ра – ла

Вначале предъявляется первый член пары (ба – па), затем торой (па – ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба – па – па – ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Задание 6. «Ответь на вопрос»

Цель: Исследование навыков языкового анализа и синтеза.

Оценка:

- 3 балла – правильный ответ с первой попытки;
- 2 балла – правильный ответ со второй попытки;
- 1 балл – правильный ответ с третьей попытки;
- 0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

1. *Сколько слов в предложении?*

- День был теплый.
- Около дома росла высокая береза.

2. *Сколько слогов в слове?*

- Дом
- Карандаш

3. *Определи место звука в слове:*

- первый звук в слове крыша;
- третий звук в слове школа;
- последний звук в слове стакан.

4. *Сколько звуков в слове?*

- Рак
- Сумка
- Диктант

Ребенку предлагаются три попытки с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще...».

II серия включает в себя 1 задание – диктант.

Цель: выявить виды дисграфий.

Оценка:

-3 балла - дети, которые при выполнении задания не допустят ни одной ошибки.

-2 балла - дети, которые при выполнении задания допустят не более 3 ошибок;

-1 балл - к нему относятся те дети, которые при выполнении задания допустят более 3 ошибок.

«Зайчик и белочка»

Наступила вьюжная зима. Пушистый снег каждый день укрывает землю белым ковром. Белочка сидела в гнезде, а зайка прыгал под елью. Белочка выглянула из дупла. Она схватила мерзлый гриб. Зайка был рядом. Белка не узнала друга. Он был белый.

2.2. Результаты исследования особенностей дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня

Проведя первичную диагностику, по выявлению дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня, мы получили следующие результаты. Приложение 4.

При анализе данных по первому заданию «Назови слова по картинкам» результаты были следующими:

- Высокий уровень успешности: 5 детей
- Средний уровень: 2 ребенка.
- Низкий уровень: 1 ребенок.

Таким образом, мы видим, что большинство учащихся хорошо произносят все виды звуков. Для уточнения ответа использовались наводящие вопросы на картинки: лето, зима, ночь, пол, палец, вещи.

Наблюдаются фонематические ошибки, которые приводят к акустической дисграфии. Ошибки:

Замены звуков, свистящих на шипящие: Палеч – палец, камыс - камыш, Лесь-лещ, зук – жук, нозы – ножи, машка-маска.

Замены мягких звуков на твердые: Двер-дверь.

Графически результаты приведены на диаграмме 1.



Рисунок 1. «Назови слова по картинкам»

Анализ второго задания «Повтори слова» показал:

- Высокий уровень успешности: 4 ребенка.
- Средний уровень: 3 ребенка.
- Низкий уровень: 1 ребенок.

Таким образом, мы видим, что большинство учащихся правильно и точно воспроизвели в темпе предъявления сложные слова. Нарушение звуко-слоговой структуры слова приводит к дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Так же мы видим ошибки, относящиеся к акустической дисграфии.

Ошибки: Танкист – танкист, сковорода, аквагист-аквалангист, акваланды -аквалангист.

Замена свистящих на шипящие: аквалангишт – аквалангист, скоровода –

Графически результаты приведены на диаграмме 2.



Рисунок 2. «Повтори слова»

При анализе данных по третьему заданию «Написание предложений» результаты были следующими:

- Высокий уровень успешности: 2 ребенка.
- Средний уровень: 5 детей.
- Низкий уровень: 1 ребенок.

Таким образом, мы видим, что большинство учащихся правильно и точно воспроизвели предложения.

Были допущены ошибки в замене одним словом части предложения (почему -потому что, сделали – делали, сделали снеговика-делали снежную бабу, Петя сказал, он не пойдет на улицу-Петя сказал, что не пойдет гулять, потому что холодно, пасутся кони – паслись лошади). Перестановка слогов при написании, объединение двух слов в одно, замена слова на близкое по смыслу, не дописанные предложения свидетельствует о наличии дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Графически результаты приведены на диаграмме 3.



Рисунок 3. «Написание предложений»

При анализе данных по четвертому заданию «Исправь предложение» результаты были следующими:

- Высокий уровень успешности: 4 ребенка.
- Средний уровень: 4 ребенка.
- Низкий уровень: 0

Таким образом, мы видим, что большинство учащихся правильно исправили ошибки в предложении.

Были допущены ошибки в изменении предлога и слов (зашла-вышла, На доме нарисован мальчик-Дом нарисован мальчиком, Собака вышла возле будки - Собака вышла из будки), что свидетельствует о наличии аграмматической дисграфии.

Графически результаты приведены на диаграмме 4.



Рисунок 4. «Исправь предложение»

При анализе данных по пятому заданию «Повтори за мной»

Цель: Проверка состояния фонематического восприятия

- Высокий уровень – 3 ребенка
- Средний уровень – 3 ребенка
- Низкий уровень – 2 ребенка

Таким образом мы видим, что дети испытывали трудность в выполнении задания. Са-са - за-са, са-са – са-ша, са-са – са-ша, на-на-на – на-ма-на, жа-ша-ша – жа-ша-жа, р- произношение горловое. Можем сделать выводы, что в большинстве случаев фонематический слух нарушен, что приводит к акустической дисграфии.

Графически результаты приведены на диаграмме 5.



Рисунок 5. «Повтори за мной»

Задание 6. «Ответь на вопрос»

- Высокий уровень – 4 ребенка
- Средний уровень – 3 ребенка
- Низкий уровень – 1 ребенок

Таким образом, мы делаем вывод о нарушении навыков языкового анализа и синтеза, так как ответы не были даны с первого раза, требовались наводящие вопросы и приведение примеров на другом слове. Ошибки: насчитали 4 слова в предложении – 5 слов, определили в слове 3 слога – 4 слога, скола-школа.

Графически результаты приведены на диаграмме 6.



Рисунок 6. «Ответь на вопрос»

II серия включает в себя 1 задание – диктант.

При анализе данных по письменному заданию диктант «Зайчик и белочка» результаты были следующими:

- Высокий уровень: 0
- Средний уровень: 6 детей
- Низкий уровень: 2 ребенка.

В методике допускались орфографические ошибки, поэтому мы их не анализировали. Дисграфические ошибки: наступила-наступила, блочка-белочка, зойко-зайка, бы (белый) – был (белый). Кроме акустической дисграфии здесь так же прослеживается оптическая дисграфия (написание

М как Ш и Н с добавлением элемента). По результатам проведенного задания мы видим, что у детей недостаточно сформирован навык письма под диктовку. Приложение 5.

Графически результаты приведены на диаграмме 7.



Рисунок 7. «Белочка и зайчик»

В результате исследований, нами было замечено, что с усложнением задания, увеличивается количество ошибок у детей. На основании проведенного этапа эксперимента можно сделать вывод, что у учащихся 2-го с ОНР III уровня класса общеобразовательной школы наблюдается недостаточный уровень сформированности письма, так как ими было допущено большое количество ошибок.

- нарушение звукового анализа и синтеза (дети пропускают в словах и согласные и гласные буквы, перенос части слова не по слогам).

- неправильное написание букв М и Н свидетельствует об наличии оптической дисграфии.

- нарушены границы предложений (неиспользование знаков препинания, новое предложение начинается с маленькой буквы).

- Замены звуков, свистящих на шипящие

- Замены мягких звуков на твердые

- Нарушение звуко-слоговой структуры слова

- Замена одним словом части предложения
- Ошибки в изменении предлога и слов

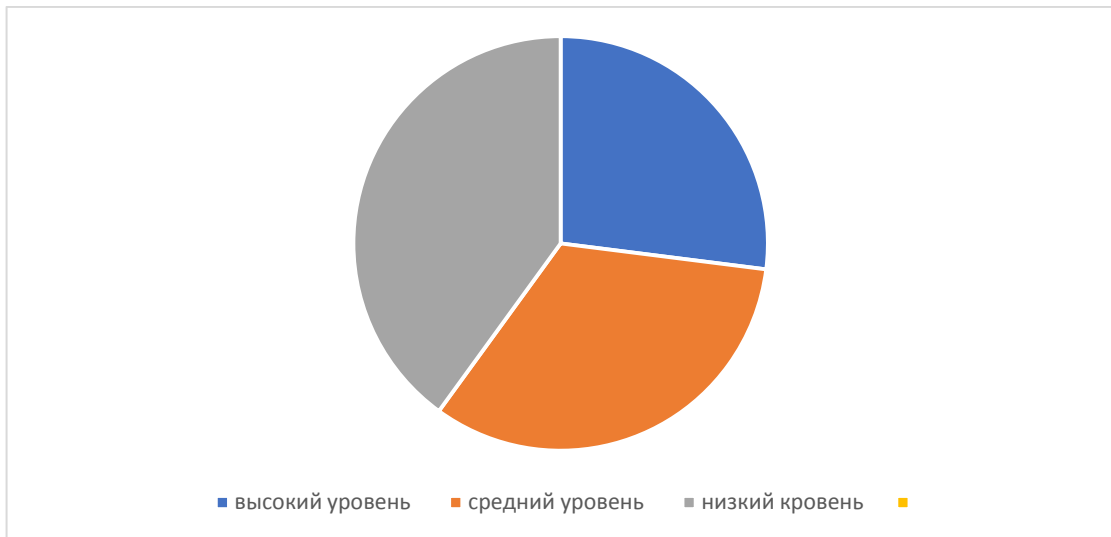


Рисунок 8. «Итоговая диаграмма»

Из результатов итоговой диаграммы, мы видим, что на каждом этапе выполнения заданий, у детей появлялись трудности с их успешным выполнением. Лучше всего дети справились с заданием, направленным на умение обозначать пространственные представления. Больше всего ошибок было на проверку состояния фонематического восприятия и выявление аграмматизмов. Это и подтверждает написанный детьми диктант, в котором отчетливо видна оптическая дисграфия.

По всем результатам проведенных заданий из первой и второй серии мы выявили четыре вида дисграфий:

- акустическая дисграфия;
- дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия.

В результате проведенного нами констатирующего эксперимента у учащихся 2 класса с заключением ОНР III уровня было выявлено четыре вида дисграфий, сводные данные которых представлены в Таблице 3.

Вид дисграфии	Количество детей
Акустическая	2
Дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза	8
Аграмматическая	6
Оптическая	2

Таблица 3. «Распределение учащихся по выявленным видам дисграфий»

Таким образом, после анализа результатов диагностик, наша гипотеза подтвердилась, мы пришли к выводу, что для учащихся 2-го класса с ОНР III уровня общеобразовательной школы необходимо разработать и апробировать специальную систему логопедических занятий, направленную на коррекцию дисграфий.

2.3. Методические рекомендации

В связи с выявленными нарушениями дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня, мы предлагаем пути коррекции в зависимости от видов дисграфий. Мы подобрали комплексы заданий для каждого вида дисграфии. Они дифференцированы с выявленными видами дисграфий:

Дети с высоким уровнем успешности – более сложная, самостоятельная работа с использованием более сложного материала.

Дети со средним уровнем успешности – предполагается помощь взрослого с использованием наводящих вопросов, более легкой материальной опоры, фишки, схемы.

Дети с низким уровнем успешности – вся работа основана на использовании опорного материала с громким проговариванием.

I. Задания для коррекции дисграфии на почве фонематического анализа и синтеза.

За основу методов коррекции дисграфий мы взяли методику И.Н. Садовниковой.

Задания разделили для детей с разным уровнем успешности:

1 Составление слов различной звуко-слоговой структуры из букв разрезной азбуки:

Сом, лиса, сон, сани, сосна, мост, весна, стол, суп, коса, каска, куст

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи наглядного материала.

2. Подбор слов, где заданный звук был бы на первом месте, на втором, на третьем; в начале слова, в середине, в конце слова. Например, *зонт* - [з] на первом, *изба* - [з] на втором, *музыка* - [з] на третьем; *робот* – *страна* – *мотор* - [р] в начале, середине и конце слова.

Игра “Составь слово”. Логопед называет первый слог, а дети его продолжают. Например, *Кар – точка (слово карточка). Кур..., фор..., трос..., чер....*

Высокий уровень – ребенок самостоятельно называет окончание слова.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи наглядного материала и произношения первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

3. Вставить в слово после первого звука звук [р].

Ковать – кровать, топка – тропка, кошка – крошка, каска – краска, тут – труд

Игра “Измени слово”. Заменить согласный звук в середине или начале слова так, чтобы получилось новое слово (*маска – марка, банан – баран, лейка – рейка, кепка – репка*).

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи наглядного материала и произношения первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

4. Придумать слова, используя слоги: ра, ру, ри, ря (*ра – ракета, рама, барабан, пирамида; ря – моря, заря, коряга, порядок*).

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слогов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи наглядного материала и произношения первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

5. Из букв данного слова составить новые слова. Например, *картошка (карта, рак, шар, крот, роза, гроза, кошка)*.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно называет окончание слова.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи наглядного материала и произношения первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

6. Выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков. Предложение: *собака лайка лежит на скамейке*. Назовите слово, состоящее из 5ти звуков (*лайка*).

Высокий уровень – ребенок самостоятельно называет окончание слова.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием простого предложения.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

7. Преобразование слов *дача – качка – пачка – тачка – точка – почка – ночка – кочка*.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно преобразует слова.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

8. Преобразование слов *пол + к = полк, к + рот = крот, п + челка = пчелка, к + осы = косы, п + луг = плуг*.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно преобразует слова.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи наглядного материала и произношения первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

9. Получение новых слов путем перестановки звуков и букв.

Пила – липа, палка – лапка, кукла – кулак, волос – слово, карп – парк, ручка – круча.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи произношения первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

10. Слова, где звуки расположены в обратном порядке (слова-перевертыши)

Нос – сон, кот – ток, лес – сел, дар – рад, сор – рос.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи разбора нескольких примеров вместе с логопедом.

11. Слова – паронимы (*мал – мял, вол – вёл, лук – люк, почка – ночка, дачка – тачка*).

Высокий уровень – ребенок самостоятельно называет окончание слова.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи тренировочных примеров, и использованием других слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи первых двух слов – примеров вместе с логопедом.

12. Игра “Буква - озорница”. Логопед читает стихи, дети определяют слова, в которых буква-озорница поменяла буквы.

Тащил мышонок в

норку

Огромную

хлебную горку.

У печки с удочкой

сижу

От рыбы глаз я не

свожу.

Русская красавица

Своей козой славится.

Усатый кит сидит

на печке,

Выбрав теплое местечко.

На поляне лесной

Вырос зуб молодой.

Под березами, где

тень

Притаился

старый день.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

13. Игра “Какое слово лишнее?” (*Соловей, сова, сорока, **ворона***; шапка, *шуба, шарф **валенки***).

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

14. Игра “Какой звук пропустил Незнайка?” (- *тка*, - *голка*, - *рбуз*, - *камейка*, *автобу* -, - *адуга*, - *арабан*). Четко, сохраняя ударение, произносить сочетания звуков. Дети поднимают соответствующие символы (красный или синий) и произносят каждое слово целиком, называя первый звук и соответствующую букву.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

15. Игра “Что в середине слова?” Выделить гласный звук в середине слова (картинки: *сад, сок, сыр, сом, рак, сор, дым, дом*). Дети громко произносят слова, выделяя голосом гласный звук, и обозначают его символом или буквой.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

16. Игра “Какой звук спрятался в слове?” Найти гласный звук, обозначить его символом или буквой (*сон, мир, зал, суп, волк и др*). Слова четко прочитываются, дети показывают символы. Игра “Какое слово спряталось?” (- *обот*, *ли* - , *за* – *ор*, *ве* – *ы*, - *уна*, *с* – *ва*, *са* – *ки*, - *бра*, *коз* - , - *блоко*, *огуре* -).

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

II. Задания для коррекции аграмматической дисграфии.

1. Исправь ошибки в предложениях.

- Мальчик стеклом разбил мяч.
- После грибов идут дожди.
- Брат потерял библиотеку из книги.
- Коза принесла девочке корм.
- Лошадка причёсывает мальчика.
- Весной луга затопили речку.

Высокий уровень – дети сами исправляют предложение.

Средний уровень – дети исправляют предложение при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом разбирают 2-3 предложения, затем самостоятельно анализируют оставшиеся.

2. Придумай предложения с данными словосочетаниями.

гроздья калины	скакал галопом
мешок картошки	громко говорил
загадал загадку	кисть винограда
кормила голубей	копал грядки

Высокий уровень – дети сами придумывают предложения.

Средний уровень – дети придумывают предложение при помощи подсказок 1-2 слов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом придумывают 2-3 предложения, затем самостоятельно на оставшиеся слова.

3. Заполни клеточки и прочитай загадку. Запиши ответ.

кумачовое - 1	ядро - 5	как - 9
хрюшки - 2	хвостик - 6	в - 10
полосатое — 3	виде — 7	у — 11

завитушки — 4	нутро — 8		
3	5		
1	8		
6	9	1	2
1			
10	7	4	

Высокий уровень – дети сами исправляют вписывают ответы.

Средний уровень – дети вписывают ответы при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом вписывают ответы.

4. Сколько предложений можно составить из данных слов? Напиши эти предложения.

Слова: набежала, хлынул, прокатился, тёплый, тучка, дождик, серебром, звонким.

Высокий уровень – дети сами пишут предложения.

Средний уровень – дети пишут предложения при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом пишут 2-3 предложения, затем самостоятельно записывают с другими словами.

5. Посмотри, все слова в предложении перепутались. Расставь их по порядку и запиши.

- Клевер, на, луговой, можно, встретить, лугах.
- Цветёт, лето, растение, это, всё.
- Днём, лесной, звери, водопой, жарким, тропой, шли, на.
- Барсук, сидел, у, норы, вечером.

- В, гнездо, Саша, нашёл, кустах.

Высокий уровень – дети сами составляют предложения.

Средний уровень – дети составляют предложение при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом составляют 2-3 предложения, затем самостоятельно составляют оставшиеся.

6. Из данных вразбивку слов составь рассказ. Озаглавь текст.

Тонкий, расстилается, над, туман, полями. В, мягком, разливается, воздухе, аромат, весенний. Сквозь, сучья, виднеется, деревьев, голубое, небо. Ветках, почки, набухли, на. Ногами, под, сырая, пружинит, земля. Ещё, снег, кое-где, лежит, полях, на. Зелёная, первая, травка, появилась.

Высокий уровень – дети самостоятельно составляют рассказ.

Средний уровень – дети составляют рассказ при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом составляют рассказ.

7. Прочитай предложения. Определи в них подлежащее и сказуемое. Используя данные предложения, составь и запиши рассказ о весне. Пользуйся словами для справок.

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

Предложения: Пришла весна. Солнце светит. Ручьи побежали. Прилетят птицы. Появятся листочки.

Высокий уровень – дети самостоятельно выполняют задание, по инструкции.

Средний уровень – дети самостоятельно выполняют задание при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом разбирают 2 предложения, затем самостоятельно разбирают оставшиеся.

8. Спиши. Вставь подлежащие или сказуемые.

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

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

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

Высокий уровень – дети сами составляют предложение.

Средний уровень – дети составляют предложение при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом составляют 1 предложение, затем самостоятельно составляют оставшиеся, пользуясь наводящими вопросами.

III. Задания для коррекции оптической дисграфии младших школьников посредством использования развивающих игр и упражнений.

Имитационная игра “Приключения зайчонка Кузи”

Жил-был зайчонок Кузя. Это был очень славный зайчонок: умный, добрый. Но вот беда. Кузя очень плохо писал. Узнала о беде Кузи Сова. Прилетела она к зайчонку и говорит:

Не расстраивайся малыш, я тебе обязательно помогу.

-Правда? Обрадовался зайчонок. -А как?

-Сейчас мы с тобой будем играть, а вы играйте, ребята, вместе с нами.

Выполним нелегкие задания,

Научим зайчонка правильному написанию.

Задание 1. «Чего не стало». Цель: развивать зрительную память и активизировать речевое развитие.

Методика проведения: разложить перед детьми предметы различной величиной и формой. Предложить детям запомнить предметы. Затем убрать один или несколько предметов. Дети должны назвать убранные предметы.

Высокий уровень – дети сами определяют убранные предметы. Можно убрать 2-3 предмета.

Средний уровень – дети определяют убранные предметы при помощи наводящих вопросов. Можно убрать 2 предмета.

Низкий уровень – дети определяют убранный предмет.

Задание 2. «Угадай тень» Цель: развивать зрительную память.

Методика проведения: Предлагаются разные картинки, на которых изображены предметы и их тени (силуэты). Нужно соединить предмет и его тень. Приложение 6.

Высокий уровень – дети самостоятельно находят тень предмета.

Средний уровень – дети находят тень предмета при помощи показа 1 упражнения.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом разбирают 2-3 упражнения, затем самостоятельно разбирают оставшиеся.

Занятие 3. «Фотограф». Цель: развивать умение по памяти воспроизводить увиденное.

Методика проведения: на расчерченной в клетку доске изображены геометрические фигуры. Запомнить расположение и цвет геометрических фигур, воспроизвести эти фигуры на листе бумаги.

Пошли зайчонок и Сова в сад и вдруг они увидели там ежика Колючку, который никак не мог назвать предметы, которые наложены друг на друга.

Высокий уровень – дети самостоятельно выполняют задание.

Средний уровень – дети выполняют задание после разъяснения при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети выполняют задание при помощи разбора образца, затем разбирают текст при помощи наводящих вопросов.

Задание 4. «Назови предметы». Цель: развивать внимание, сосредоточенность.

Методика проведения: детям раздаются карточки с изображением предметов, силуэты которых наложены друг на друга. Задача детей назвать все предметы, изображенные на карточке. Приложение 7.

Высокий уровень – дети сами называют предметы.

Средний уровень – дети называют предметы при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом разбирают 2-3 слова, затем самостоятельно называют оставшиеся.

Задание 5. «Назови меня». Цель: развивать внимание, активизировать речевую деятельность.

Методика проведения: на листах контурами изображены предметы. Задача детей правильно назвать предметы, а затем ровно по контурам их обвести соответствующим цветом. Приложение 8.

Высокий уровень – дети сами обводят рисунки.

Средний уровень – дети обводят рисунки, логопед находится рядом и если нужно подправляет контур.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом обводят рисунки.

Кузя и Сова вернулись с прогулки домой, но где же ключик от дома? Выполнив последнее задание, ты узнаешь, где он лежит.

Задание 6. Цель: соотносить правильное расположение предмета в пространстве.

Методика проведения: перед детьми лежат листы с цветными карандашами. Задание: дорисуй картину по инструкции: Солнце над домиком. Слева от домика речка. Над речкой облака. Перед речкой зеленая трава. Справа от домика забор.

Высокий уровень – дети сами выполняют задание.

Средний уровень – дети выполняют задание при помощи нескольких вопросов - подсказок.

Низкий уровень – дети вместе с логопедом выполняют задание, используя наглядный материал.

Ну вот и попали наши герои домой, ведь после прогулки должны оставаться силы для письма.

IV. Задания для коррекции акустической дисграфии.

1. Спиши слова. Вместо точек вставь пропущенную букву Ч или ц. Подчеркни мягкие и твёрдые согласные.

Бой..ы, брат..ы, ..ебурашка, ..есть, ..естность, ..еловек, ..вести, ..веты, пе..атка, ку..а, , мо..алка, мя.., ловка.., , гра.., Матра.., , оте.., тана..,

Вставь пропущенную букву с или ш: ..аша, шо..се, су..а, ..ушка, ше..ть, ..ерсть, шу..трость, ше..твие, костьа..ка..

Вставь пропущенную букву з или ж: же..л, ..елтизна, ..изнь, ..ажим, за..игание, желе..о, за..ивление, ви..ажист, жи..а, ..ужелица.

Вставь пропущенную букву ц или с: ци..терна, ..итрус, ..арство, лестни..а, ..танция, ..олнце, ..таница, со..ка.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов и совместном разборе нескольких слов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

- Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки. Запиши предложения правильно.

К чаю подали ватрушки с изумом. Люди борются за мир. Ученик полюбил пятёрку.

Дюня ударилась ногой о камень и ощутила сильную боль. У этой кастрюли очень удобные ручки. Мужчина взялся за дверную ручку.

Для контроля проводятся слуховые и графические диктанты, тесты.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

- Способ обозначения мягкости согласных на письме - посредством мягкого знака. Детям предлагается отгадать метаграммы:

В школе мною пишут дети на доске,

Мягкий знак добавь – и я уже в реке.

--	--	--	--

--	--	--	--

Если с мягким знаком пишем, -
Кур ворует хищный зверь.

Твердый Р в конце услышим, -
Вместе запоем теперь.

Я давно со спортом дружен
Для прыжков спортсменам нужен.

С мягким знаком же назло
Превращаюсь я в число

Интересным видом упражнения будет выученная скороговорка, которую учащиеся потом записывают по памяти: «У пенька опять пять опять».

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

4. Прочитай слово. Начерти слоговую схему. Впиши в схему слоги с буквой **Ш** простым карандашом, слоги с буквой **С** – синей ручкой.

Сова, висели, шахтер, шиповник, осы, уши, сети, силачи, совёнок, ноша, шагать, песок, душно, букашка, сундук, пушнина, скамейка, свекольный, мешать, аист, компас, лесенка.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

5. Из данных слогов составь и запиши слова.

фы, шка	ка, шиш	ши, ма, на	ста, ны, ка
ка, скал	ка, сос	по, са, ги	сен, пе, ка
ка, мош	лаш, ша	ши, на, ри	дюш, ин, ка
ка, кас	лос, си	ри, су, ха	ки, лос, ко
ка, крош	ток, свис	шу, ли, ме	шах, ты, ма

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

6. Спиши пословицы и поговорки, вставляя пропущенные буквы **С** или **Ш**.

Не ...пе...и языком - ...пе...и делом.

Как по...теле...ь, так и по...пи...ь.

В ...огла...ном ...таде и волк не ...тра...ен.

В па...мурную погоду ...ено не вы...у...ишь.

Хоро... ..адовник, хоро...и и гру...и.

Высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень – ребенок выполняет задание, при помощи наводящих вопросов.

Низкий уровень – ребенок выполняет задания при помощи логопеда.

Заключение

Психолого-педагогический подход к исследованию патогенеза дисграфии широко распространен. Возникновение дисграфии представители этого направления объясняют нарушением или несформированностью высших психических функций (ВПФ), обеспечивающих процесс письма.

Так, по мнению Р.Е.Левиной, Н.А. Пикашиной, Л.Ф. Спириной, А.В.Ястребовой, М.С.Грушевой, дисграфия является следствием нарушения устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя. М.Е. Хватцев, О.А. Токарева, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева отмечают у школьников нарушениями письма помимо речевых дефектов, наличие оптических и оптико-пространственных трудностей. Некоторые авторы описывают также нарушения моторики, слухо-моторных и оптико-моторных координации у школьников с дисграфией. Кроме того, ряд исследователей указывает на особенности памяти, мышления, внимания при дисграфии

В процессе работы мы проанализировали психологическую и методическую литературу по данной теме; охарактеризовали дисграфию и рассмотрели ее различные виды; изучили возможности коррекции дисграфии у детей с ОНР III уровня; провели исследование и обосновали выбор методик; проанализировали результаты исследования и сделали выводы.

Тесная взаимосвязь развития речи, сенсорных функций, моторики и интеллекта определяет необходимость коррекции нарушений письма при дисграфии у детей в сочетании со стимуляцией развития всех ее сторон, сенсорных и психических функций, осуществляя тем самым формирование речи как целой психической деятельности.

Результаты эксперимента показали, что у большинства обследуемых детей развитие навыков письма не соответствует норме, что

характеризуется наличием большого количества ошибок на почве нарушения анализа и синтеза, аграмматической дисграфии, оптической дисграфии, акустической дисграфии.

Проблема коррекции письменно-речевой деятельности учащихся является актуальной на сегодняшний день в коррекционной педагогике и логопедии.

В ходе работы по проблеме исследования нами были изучены следующие теоретические и методические аспекты нарушения письма в начальных классах:

- психофизиологическая структура письма.
- особенности нарушения письма у учащихся младшего школьного возраста
- методики исследования дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня.
- Методики исследования дисграфий у учащихся 2 класса с ОНР III уровня.
- анализ результатов проведенного исследования.
- Методические рекомендации по коррекции дисграфий у младших школьников с ОНР III уровня.

В дипломной работе было сделано предположение о том, у учащихся 2 – го класса с ОНР III уровня будут выявлены различные виды дисграфий: акустическая, дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза, оптическая дисграфия, аграмматическая дисграфия. Самая распространённая дисграфия – на почве нарушения анализа и синтеза. Выявленные дисграфии позволили нам составить методические рекомендации по их коррекции.

На основе анализа научно-методической литературы, а также проведения констатирующего эксперимента были сделаны выводы о том, что в письменных работах младших школьников преобладают дисграфии на почве нарушения анализа и синтеза. Данная категория

детей обнаруживает низкий уровень развития психических функций необходимых для овладения письмом.

В соответствии с полученными данными были определены направления коррекционной работы:

- 1.Формирование представлений о морфологических элементах слова;
- 2.Развитие функции словообразования и словоизменения;
- 3.Формирование морфологических и синтаксических обобщений;
- 4.Развитие слухо-слоговой структуры слова;
- 5.Обозначение звука в слове.

Указанные направления коррекционного воздействия на основании методических рекомендаций помогут учащимся исправить дисграфические ошибки, и научится правильно писать предложения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. С-Пб., 2005
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 2007.
3. Спирина Л.Ф. Учись играя.- Харьков. 2007.
4. Берштейн Н.А. Развитие восприятия у детей. Форма цвет, звук: Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль, 2007.
5. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» – М., 2008.
6. Хватцев М.Е. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2004.
7. Токарева О.А. Методика развития речи детей. М., 2008.
8. Соболевич Е.Ф. Коррекционно-педагогическая работа при афазии. М., 2009.
9. Венгер Л.А. , Дьяченко О.М., Цеханская Л.И. Игры упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. - М., 2009.
10. Ляпидевский С.С. Шаховская С.Н. Аномалии речевого развития ребенка. М., 2005.
11. Визель Т.Г. Как вернуть речь. М., 2008.
12. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. - М., 2002.
13. Вильсон Д.К. Нарушения голоса у детей. М.2005.
14. Волина В. В. Веселая грамматика. М., 2005.
15. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. - М., 2006. - 191 с.
16. Воробьева В. К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушения речи и голоса у детей. М., 2008.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. Соч.-М., 2003
18. Неволина Л.Г. Вопросы изучения детской речи. М.,2001.

19. Токарева О.А. 150 уроков русского языка в 1-4 классах: Методические рекомендации к планированию занятий. - М., 2004.
20. Шаховской С.Н., Ляпидевская С.С. Выразительное чтение и рассказывание детям дошкольного возраста. М., 2003.
21. Гвоздев А.Н. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 2002
22. Панченко И.И. Научно-методический журнал.
23. Токарева О.А. Комплексная психолого-педагогическая технология формирования словаря у учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида. – Красноярск, 2002.
24. Емельяненко В. Развитие голоса: координация и тренинг. - СПб., 2007.
25. Ефилгенкова Л.М. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. Для логопеда. – М., 2006.
26. Серебрякова Н. В. Преодоление общего недоразвития речи у детей. М., 2004.
27. Парамонова Л.Г. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников, М., 2009.
28. Забрамная С.Д. Знаете ли Вы нас? Хотите ли помочь нам. Материал для практической работы с детьми. - М.: 2002.
29. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. Для студ.....М., 2005.
30. Игры в логопедической работе с детьми. Под ред. Селиверстова В. И., М., 2006.
31. Лурия А.Р. Ребенок учится говорить. М., 2009.
32. Корнев А.Н. О структурном подходе к фонологии артикуляторной апраксии у детей. - М., 2001.
33. Лурия А.Р. Дислексия и дисграфия у детей. С-Пб., 2005

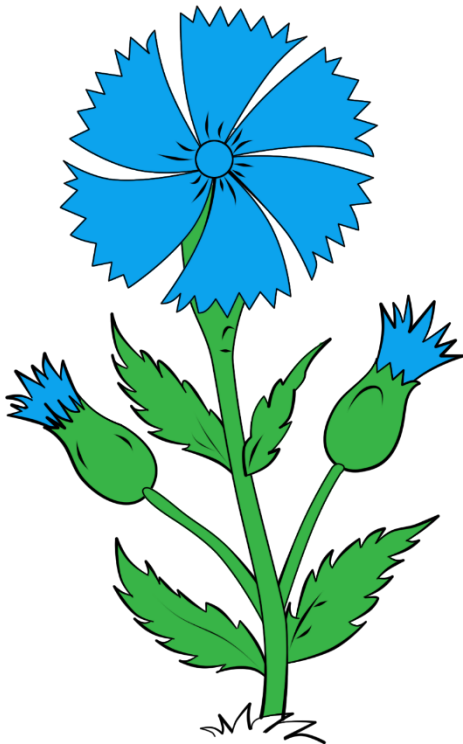
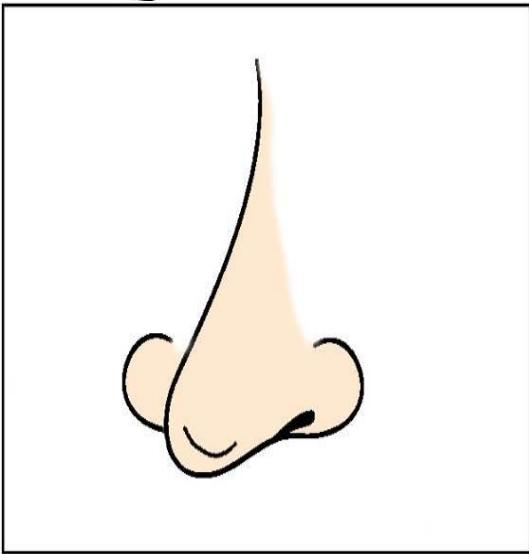
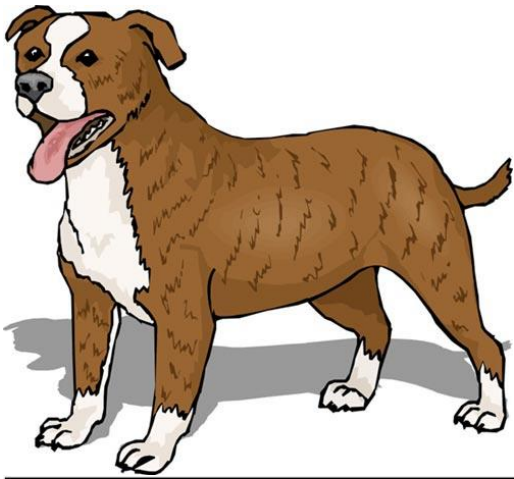
34. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 2009.
35. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб., 1999.
36. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2006.
37. Левина Р. Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 2008.
38. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2008.
39. Ястребов А.Я. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М., 2007.
40. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 2007.
41. Логопед. Научно-методический журнал. 2007-2009 г
42. Логопедия. Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С.Н., М., 2008.
43. Логопедия: методические традиции и новаторство / Под.ред. С.Н.Шаховской, Т.В.Волосовец. – М., МПСИ., 2003.
44. Колповская И.К. Логопедия: речь, ритм, движение: пособие для логопедов и родителей. - СПб., 2007.
45. Люблинская А. А. Детская психология. М., 2001.
46. Цветкова Л.С. Практическая психология для родителей или что я могу узнать о своем ребенке. - М., 2007.
47. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М., 2008.
48. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В.Кузнецовой. М., 2002.
49. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001.
50. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б.Иншаковой. М., МПСИ, 2001.

51. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону. 2002.
52. Плотникова И.М. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Под ред. Т.В.Волосовец. – М., 2002.
53. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. С-Пб., 2001.
54. Пустовалов П.С., Сенкевич М.П. Пособие по развитию речи, М., 2007.
55. Рождественская В. И., Павлова А. И. Игры и упражнения для исправления заикания. М., 2008.
56. Садовникова И.Н. Основные задачи развития речи. Кн. Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 2009.
57. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста).М., 2001.
58. Тихомирова Л.Ф., Басова А.В. Развитие логического мышления детей. - Ярославль, 2005.
59. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи. С. - Пб., 2008.
60. Ушинский К.Д. Родное слово. - Собр. Соч. М., 2008.

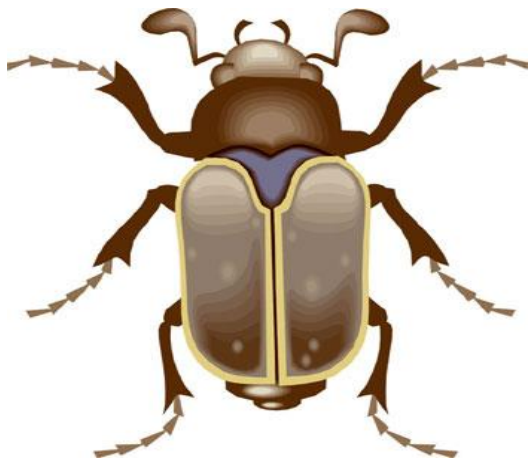
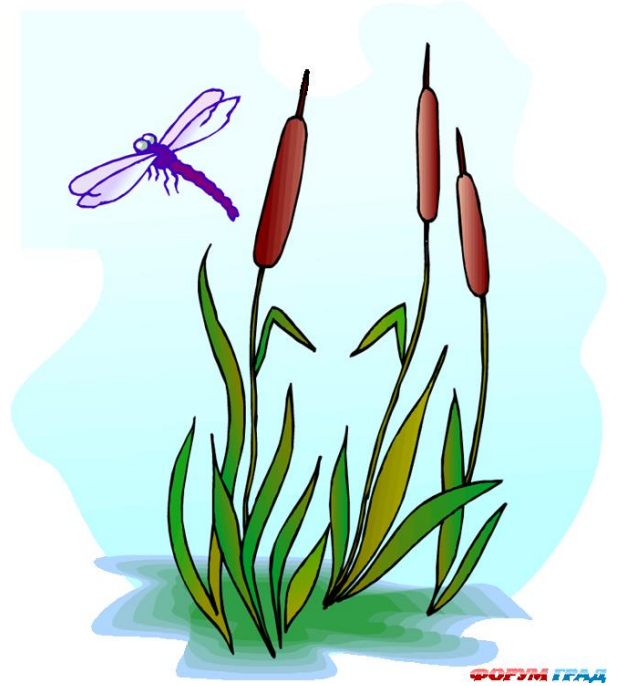
Таблица 1. Список учащихся 2 класса с ОНР III уровня.

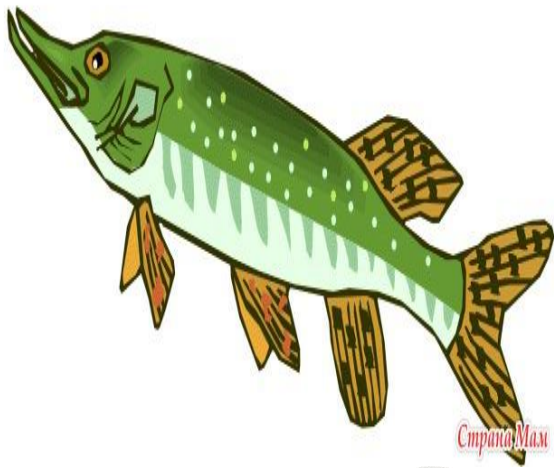
Вахид И. ОНРIII уровня, Дизартрия	Арина Ф. ОНРIII уровня
Никита Г. ОНРIII уровня, Дизартрия	Ксюша П. ОНРIII уровня
Макар З. ОНРIII уровня	Алена С. ОНРIII уровня
Данил К. ОНРIII уровня	Артем М ОНРIII уровня

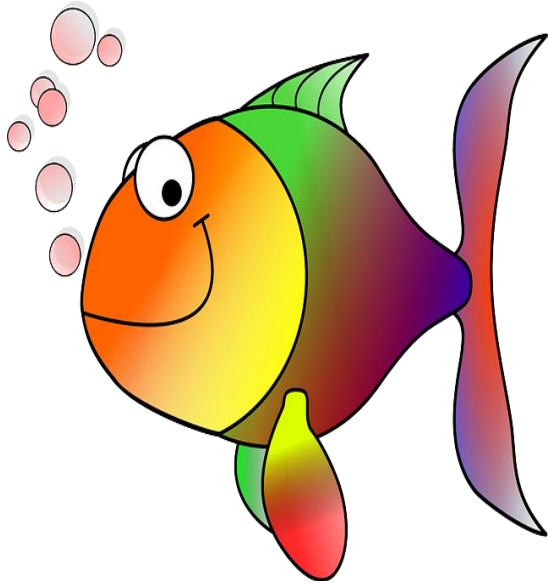
Приложение 2













Приложение 4.

Таблица 2. Результаты диагностики детей

Имена детей	Задание 1.		Задание 2.		Задание 3.		Задание 4.		Задание 5.		Задание 6.		Диктан т.	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
Вахид	2	С	2	с	2	С	3	В	1	Н	2	С	1	Н
Никита	1	Н	3	В	1	Н	2	С	2	С	2	С	2	С
Макар	3	В	3	В	2	С	3	В	2	С	2	С	2	С
Данил	3	В	3	В	2	С	2	С	3	В	3	В	2	С
Арина	2	С	2	С	3	В	2	С	3	В	2	С	2	С
Ксюша	3	В	2	С	2	С	2	С	3	В	2	С	1	Н
Алена	3	В	3	В	3	В	3	В	2	С	2	С	2	С
Артем	3	В	1	Н	2	С	3	В	3	В	2	С	2	С

**Протокол логопедического обследования младших школьников с
ОНР III уровня.**

Ф.И. ребенка Ванид Ч

Возраст 8 лет

Дата обследования: 28.04.17

Задание 1. Выявить сформированность фонетико-фонематического восприятия.

Инструкция: «Назови слова по картинкам». Приложение 3.

- Собака⁺ - Маска⁺ - Нос⁺
- Сено⁺ - Василек⁺ - Рысь⁺
- Замок⁺ - Коза⁺
- Зима⁺ - Магазин⁺
- Цапля⁺ - Овца⁺ - Палец⁺ *палец*
- Шуба⁺ - Кошка⁺ - Камыш⁺ *камыш*
- Жук⁺ - Ножи⁺ *нож*
- Щука⁺ - Вещи⁺ - Лещ⁺ *лещ*
- Чайка⁺ - Очки⁺ - Ночь⁺
- Рыба⁺ - Корова⁺ - Топор⁺
- Река⁺ - Варенье⁺ - Дверь⁺ *дверь*
- Лампа⁺ - Молоко⁺ - Пол⁺
- Лето⁺ - Колесо⁺ - Соль⁺ *колесо*

При необходимости уточнялось произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х).

Задание 2. «Повтори слова»

Инструкция: «Повторяй за мной следующие слова»:

- танкист *танкишест*
- космонавт *+*
- сковорода *скововедэ*
- аквалангист *аквалангешит*
- термометр *+*

Задание 3. Написание предложение.

Инструкция: «Послушай предложение и запиши его как можно точнее».

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

Предложение читалось до первого воспроизведения, но не больше 2 раз.

Задание 4. «Исправь предложение»

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

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

Предложение читалось до первого воспроизведения, но не больше двух раз.

Задание 5. «Повтори за мной»

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

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение.

- | | |
|----------------|--------------|
| • ба – па † | па – ба † |
| • са – за | за – са |
| • жа – ща | ща – жа † |
| • са – ша | ша – са – |
| • ла – ра | ра – ла |
| • ма – на – ма | на – ма – на |
| • да – та – да | та – да – та |
| • га – ка – га | ка – га – ка |
| • за – са – за | са – за – са |
| • жа – ша – жа | ша – жа – ша |
| • са – ша – са | ша – са – ша |
| • ца – са – ца | са – ца – са |
| • ча – тя – ча | тя – ча – тя |
| • ра – ла – ра | ла – ра – ла |

Вначале предъявляется первый член пары (ба – па), затем второй (па – ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба – па – па – ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Задание 6. «Ответь на вопрос»

1. Сколько слов в предложении?

- День был теплый. 4
- Около дома росла высокая береза.

2. Сколько слогов в слове?

- Дом 1
- Карандаш 5

3. Определи место звука в слове:

- первый звук в слове крыша; *к*
- третий звук в слове школа; *с*
- последний звук в слове стакан. *н*

4. Сколько звуков в слове?

- Рак *3*
- Сумка *5*
- Диктант *7*

Ребенку предлагаются три попытки с оказанием стимулирующей помощи: «Подумай еще...».

II серия включает в себя 1 задание – диктант.

«Зайчик и белочка»

Наступила вьюжная зима. Пушистый снег каждый день укрывает землю белым ковром. Белочка сидела в гнезде, а зайка прыгал под елью. Белочка выглянула из дупла. Она схватила мерзлый гриб. Зайка был рядом. Белка не узнала друга. Он был белый.

Класс 11

2 класс

Диктант.

Зайчик и Белочка.

Наступила вьюжная зима.
 Пушистый снег каждый день
 укрывает землю белым покрывалом.
 Белочка сидела в норе, а зайка
 лежал под елью. Белочка
 вылезла из дупла. Она स्वा-
 тила мерзлый снег. Зайка был
 рядом. Белка не узнала друга.
 Он был белый.

Важно II

2 класс

Диктант ^{орка}
 Зайчик и белка.
 Летунья ^а вьюжная зима.
 Летошныи снег каждый день
 прилетит к нам белым карпом.
 Вьюжкисидит в гнезде, он зорко
 глядит под ель. Белочка вьшмы
 ула из дупла. Она сватилась к
 выи кно. Зайка был рядом.
 Белка не узнала друга.
 Он был белый.

Приложение 6



