

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ДОРОФЕЕВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАКОВО- СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование направленность (профиль) образовательной программы
Инклюзивное образование детей с особыми образовательными
потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ *О.Л.* Беляева О.Л.
« 27 » *ноября* _____ 2018г.

Научный руководитель:
Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики
_____ *Г.А.* Проглядова Г.А.
« 27 » *ноября* _____ 2018г.

Обучающийся Дорофеева Л.В. *Л.В.*
« 27 » *ноября* _____ 2018г.
Оценка _____

Красноярск 2018г.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНИМАНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ | 11 |
| 1.1. Общеучебные универсальные учебные действия в современной системе инклюзивного образования | 11 |
| 1.2. Особенности сформированности знаково-символических учебных действий у детей с общим недоразвитием речи и у детей без речевых нарушений | 16 |
| 1.3.Современные педагогические подходы к формированию знаково-символических учебных действий..... | 29 |
| ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ | 38 |
| 2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента по выявлению сформированности знаково-символических учебных действий..... | 38 |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению сформированности знаково-символических учебных действий | 46 |
| 2.3 Методические рекомендации по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня..... | 56 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 66 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... | 69 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 79 |
| Приложение А. Речевой материал для обследования сформированности знаково-символических учебных действий обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня | 79 |

| | |
|--|----|
| Приложение Б. Протоколы обследования младших школьников..... | 82 |
| Приложение В. Дидактические материалы по формированию знаково- символических учебных действий младших школьников с ОНР III уровня..... | 85 |
| Приложение Г. Рекомендации родителям обучающихся с ОНР III уровня по закреплению знаково-символических учебных действий..... | 93 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования

Особо значимыми среди универсальных учебных действий являются знаково-символические действия, позволяющие строить высказывание в письменной форме, поскольку овладение детьми навыками письма в начальном периоде обучения в школе является залогом их успешного последующего обучения, а также развития их познавательной и личностной сферы. Именно в данный период у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы, формируются умственные и практические операции. Отсутствие данного фундамента приводит к значительным трудностям в овладении программой средних классов, в результате такие дети нередко выпадают из обучения. Нарушения письма могут стать причиной школьной дезадаптации, школьной тревожности, снижения учебной мотивации.

Согласно данным, представленным в литературе (Н.Ю. Кисилева, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, И.Н. Садовникова и другие), значительная часть ошибок при письме у обучающихся младших классов обусловлена общим недоразвитием речи III уровня.

Анализ теории и практики в области логопедической работы с детьми с ОНР (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спинова, Г.В. Чиркина и другие) показал, что структура дефекта детей данной категории накладывает существенный отпечаток на овладение ими навыками письма, поскольку процесс овладения данными навыками требует от младших школьников достаточного уровня сформированности ряда речевых и неречевых психических функций. Отечественные исследователи также отмечают, что наиболее часто встречаемыми ошибками на письме у детей с общим недоразвитием речи III уровня являются ошибки, связанные нарушениями языкового анализа.

В то же время, не смотря на указания в литературных источниках на трудности овладения навыком письма младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня и наличие у них специфических ошибок письма, особенности овладения детьми знаково-символическими действиями в начальном периоде обучения (1-2 классы) изучены и описаны недостаточно полно.

Не смотря на все многообразие методов и приемов в логопедической работе по формированию умения строить высказывание в письменной форме у обучающихся с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.В. Мазанова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и другие), проблема формирования знаково-символических учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в условиях общеобразовательной организации остается актуальной и по сей день. На современном этапе развития образования в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предъявляются новые требования к организации учебного процесса. В основе данного стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося; гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что говорит о необходимости поиска новых путей логопедической работы по преодолению нарушений в овладении знаково-символическими действиями младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня в условиях общеобразовательной организации. Обучающиеся с общим недоразвитием речи требуют индивидуального и дифференцированного подхода в формировании у них образовательных навыков.

В результате анализа литературных данных изучения опыта коррекционно-педагогической работы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия** между:

- трудностями овладения знаково-символическими действиями младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня и их значимостью для успешного овладения детьми данной категории учебной деятельностью;
- указаниями на наличие специфических ошибок письма у данной категории детей и недостаточной изученностью особенностей сформированности знаково-символических действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня;
- практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе и дефицитом новых форм логопедической работы по формированию знаково-символических действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в условиях общеобразовательной организации.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучение особенностей сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, а также составлении методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Объект исследования: знаково-символические учебные действия.

Предмет исследования: особенности проявления знаково-символических учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что:

1. Знаково-символические учебные действия – это действия, позволяющие строить высказывание в письменной форме.

2. У детей с общим недоразвитием речи III уровня будут наблюдаться особенности сформированности знаково-символических учебных действий, выражающиеся в нарушении кодирования, замещения и моделирования (трудностях перевода устного высказывания в письменную форму, замещения звука буквой, составления звуковой схемы слова и схемы предложения, видоизменения слов).

Цель исследования: выявить особенности сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Разработать диагностический комплекс по изучению сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня;

3. Выявить особенности сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня;

4. На основе выявленных особенностей составить методические рекомендации, направленные на формирование знаково-символических учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной психологии и педагогики:

- о понимании письма, как сложного психического процесса, для успешного овладения которым необходим достаточный уровень познавательного и речевого развития (Т.В. Ахутина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев и другие);

- о единстве законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж.И. Шиф и другие);
- об этиологии, симптоматике, механизмах и видах дисграфии у детей с речевой патологией (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие);
- о ведущей роли обучения и зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский);
- о системности и последовательности в обучении (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский и другие).

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования были определены и использованы следующие **методы исследования**:

Теоретические методы: анализ лингвистической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: изучение логопедической документации, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях владения знаково-символическими учебными действиями младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами составлена методика диагностики сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, а также предложены методические рекомендации по их развитию, которые могут быть полезны учителю начальных классов и логопеду школы.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Ирбейская средняя общеобразовательная школа № 1» Ирбейского района Красноярского края. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся младших классов с общим недоразвитием реч III уровня. Среди них обучающихся 1

класса – 8 человек; обучающихся 2 класса – 8 человек. При комплектовании групп учитывался характер дефекта (общее недоразвитие речи III уровня), возраст обучающихся (7-8 лет).

Исследование проводилось в течение 2016-2018 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ лингвистической, психолого-педагогической литературы, определение проблемы, цели, гипотезы и задач исследования, составление методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2016 г. - август 2017 г.).

2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2017 г. - май 2018 г.).

3. Разработка методических рекомендаций по формированию знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня, окончательное оформление работы (июнь 2018-ноябрь 2018).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях, семинарах, педагогических форумах:

1. XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века»

2. IV Краевой педагогический форум «Реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ, федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): опыт, управление, перспективы»

3. XII педагогическая конференция работников муниципальных образовательных организаций г. Канска и группы восточных районов Красноярского края «Инновационный опыт – основа системных изменений».

- Публикации основных положений и результатов исследования в сборнике научных трудов и научных журналах:

Дорофеева, Л.В. Проблемы формирования навыков письма у обучающихся с ОНР III уровня// Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ/ отв. ред. И.Б. Агаева; ред. кол.; Электрон. издан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – С. 201-204.

- Педагогическую деятельность в МБОУ «Ирбейская средняя общеобразовательная школа № 1» Ирбейского района Красноярского края.

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения и проиллюстрировано 2 таблицами, 4 рисунками.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНИМАНИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

1.1. ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) начального и основного общего образования, утвержденные приказами Министерства образования и науки России от 06.10.2009 № 373 и от 17.12.2010 № 1897, заложена идея метапредметности. Данная идея предполагает внедрение в школьное обучение новой образовательной формы, в основе которой лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления. Метапредметные результаты обучения проверяются через уровень сформированности у обучающихся универсальных учебных действий (УУД). В соответствии с ФГОС, одним из важнейших компонентов основной образовательной программы школы должна стать программа формирования УУД. Данная программа находит свое отражение в рабочих программах всех учебных предметов различных образовательных областей и в программе внеурочной воспитательной работы [83].

Разработчики ФГОС в качестве теоретико-методологической основы стандартов выделяют исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других выдающихся отечественных ученых. В трудах ученых заложены идеи формирования УУД. В работах А.В. Запорожца впервые раскрыт механизм возникновения действия и выявлена его структура, состоящая из отдельных операций. В

исследованиях Л.С. Выготского подробно представлена психологическая интерпретация действий. В работах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной раскрывается планомерное, поэтапное формирование умственных действий и понятий. Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову принадлежит идея развивающего обучения, которая нашла свое дальнейшее развитие в трудах П.И. Зинченко, А.В. Запорожца, Е. Н. Кабановой-Меллер, Н.А. Менчинской, В.В. Рубцова, которыми описаны приемы вариативного развивающего образования, формирования у обучающихся приемов мышления, усвоения умственных действий и рационального запоминания. Таким образом, исследованиями выдающихся отечественных ученых подтверждена необходимость организации целостной структуры познавательной учебной деятельности. Авторы подчеркивали, что процесс формирования познавательных учебных действий выступает как главный компонент развития теоретического мышления и способности к непрерывному образованию на протяжении всей жизни [17, 24, 83].

В ФГОС УУД трактуются как совокупность способов различных действий, которые способствуют активному саморазвитию учащихся, становлению социальной идентичности, помогают детям самостоятельно овладевать новыми знаниями, осваивать социальный опыт. Таким образом, УУД позволяют обучающимся самостоятельно получать знания, ставить учебные задачи, находить способы их реализации, контролировать и оценивать процесс и результат своей деятельности, что обеспечивает успешное усвоение детьми учебных знаний и необходимых умений, компетентностей в различных предметных областях [83].

УУД включают в себя большую разнородную группу умений и навыков. Стандартом выделяется четыре вида УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные [83]. В.Б. Лебединцев указывает на то, что определение УУД в ФГОС является достаточно обобщенным. Для их целенаправленного формирования необходимо конкретизировать пооперационный состав этих действий. В.Б. Лебединцев

дает определение УУД в широком и узком смысле. В широком смысле под УУД понимается умение учиться, то есть способность к самосовершенствованию, к саморазвитию путем сознательного присвоения новых знаний и социального опыта. В узком смысле УУД трактуются как совокупность способов действий, позволяющих самостоятельно усваивать новые знания, организовывать процесс по усвоению знаний и формированию умений [43].

Согласно ФГОС НОО одним из видов УУД, дающих детям возможность ориентироваться в потоке информации, анализировать ее, познавать окружающий мир, решать учебные задачи, являются познавательные УУД. Познавательные УУД включают в себя:

- общеучебные учебные действия;
- логические учебные действия;
- действия постановки и решения проблем [83].

В рамках нашего исследования представляет интерес более подробное рассмотрение общеучебных УУД. А.Г. Асмолов включает в состав общеучебных УУД следующие учебные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск необходимой информации для решения познавательной цели с применением наиболее оптимальных методов и средств информационного поиска;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- рефлексия способов и условий действия;
- извлечение необходимой информации из прослушанных и прочитанных ребенком текстов различных жанров;
- анализ информации, определение основной и второстепенной информации [8].

Как отмечает А.Г. Асмолов, специфика общеучебных УУД состоит в том, что они создают предпосылки для развития межпредметных связей, рациональности мышления, стимулируют гибкость познавательных процессов, а также способствуют развитию самостоятельности обучающихся. Овладение общеучебными УУД позволяет сократить время, необходимое для обучения [8].

Как отмечают отечественные ученые (В.В. Краевский, Н.И. Лошкарева, Н.А. Менчинская, А.В. Усова и другие), особенность общеучебных умений состоит в том, что данные умения являются универсальными способами получения и применения знаний и носят общенаучный характер [40, 53, 82].

На современном этапе развития общества обучающимся необходимо осваивать системы социально принятых знаков и символов, существующих в современной культуре и необходимых не только для успешного обучения, но и для социализации ребенка. Использование знаков позволяет отражать учебную информацию в более удобном и легко воспринимаемом виде. В связи с этим, особую значимую группу общеучебных УУД составляют знаково-символические УУД, позволяющие установить взаимосвязь реальности и мира символов [44].

К знаково-символическим УУД относятся:

- моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графические или знаково-символические));
- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения учебных задач [58].

Л.С. Выготский в рамках культурно-исторического подхода особое значение придавал знакам как культурным средствам, опосредствующим деятельность человека. Подобно тому, как в процессе культурно-исторического развития прогресс человечества достигается за счет

совершенствования орудий труда, так и в процессе психического развития каждый человек совершенствует работу своего интеллекта, преимущественно, за счет развития особых технических вспомогательных средств мышления и поведения к которым относятся различные знаково-символические системы [17].

Изучению проблемы формирования знаково-символических учебных действий посвящены работы таких отечественных ученых, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, В.Б. Лебединцев и других. По мнению авторов, знаково-символические УУД выполняют следующие функции:

- кодирование, предполагающее прием и передачу информации;
- схематизация, заключающаяся в использовании знаково-символических средств, выполняющих функции отображения учебного материала;
- моделирование, то есть способность выделять и отображать существенные признаки объектов с помощью оперирования знаково-символическими средствами [8, 43, 44].

Н.Г. Салмина выделяет следующие составляющие знаково-символической деятельности:

- различение двух планов – обозначаемого и обозначающего и определение типа связи между ними;
- кодирование, предполагающее владение алфавитом и правилами работы с ним;
- замещение, заключающееся во владении правилами перевода реальности на знаково-символический язык;
- моделирование, предполагающее оперирование, преобразование и видоизменение знаково-символических средств. Как отмечает автор, моделирование является высшим уровнем функционирования знаково-символических средств в различных видах деятельности [69].

По данным С.П. Ожигиной, знаково-символические учебные действия позволяют овладеть конкретными способами преобразования учебного материала, моделирования, выделения существенного, способствуют отрыву от конкретных ситуативных значений, формированию обобщенных знаний.

Отечественные авторы сходятся во мнении о том, что особо значимым результатом развития знаково-символических учебных действий у обучающихся является овладение ими навыками письма [61].

Таким образом, в рамках нашего исследования под знаково-символическими учебными действиями мы будем понимать действия, которые позволяют строить высказывание в письменной форме.

Перевод высказывания на знаково-символический язык, приводящий к построению модели, является важным этапом решения учебных задач и вместе с тем вызывает наибольшие трудности у обучающихся младших классов [39].

С первых уроков обучения грамоте дети пользуются моделями слов, предложений, схематических изображений букв и звуков, что позволяет осуществлять звуковой анализ, необходимый для грамотного письма.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования показал, что особо значимыми среди универсальных учебных действий являются знаково-символические действия, позволяющие строить высказывание в письменной форме, поскольку овладение детьми навыками письма в начальном периоде обучения в школе является залогом их успешного последующего обучения, а также развития их познавательной и личностной сферы.

1.2. ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И У ДЕТЕЙ БЕЗ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Под знаково-символическими учебными действиями мы понимаем действия, которые позволяют строить высказывание в письменной форме.

Изучению вопросов формирования умения строить высказывание в письменной форме посвящены исследования таких выдающихся отечественных ученых, как Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.В. Щерба, Д.Б. Эльконин и других исследователей.

В настоящее время письменная речь рассматривается как сложная речевая деятельность, осуществляющая изложение связного высказывания, какой-либо законченной мысли в письменной форме [20]. Сущностное содержание готовности ребенка к овладению навыками письма авторы рассматривают в трех аспектах: психологическом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Цветкова и другие), психолингвистическом (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов, Л.В. Щерба и другие) и психофизиологическом (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия и другие). Комплексный, многоаспектный подход рассмотрения становления навыков письма позволяет проанализировать элементы предметного содержания письменной речи (мотивы, действия, операции), ее результат и психофизиологический базис.

В психологическом аспекте письменная речь определяется как вид деятельности, представляющий собой переплетение самых различных умений и навыков. Как отмечает А.Н. Леонтьев, данный вид деятельности формируется у ребенка поэтапно. Возникновение и развитие письменной речи изначально выступает как совокупность отдельных операциональных компонентов, которые постепенно автоматизируются, превращаясь в плавно протекающий навык. Высшие психические функции осуществляют интеграцию и координацию операциональных компонентов письменной речи. Автор указывает на то, что одним из важных условий, обеспечивающих основу для становления деятельности письма, является достаточный уровень

развития устной речи: наличие определенного словарного запаса, развитие грамматических категорий [49].

Роль устной речи в формировании навыков письма освещается в работах, посвященных изучению формирования чтения и письма у детей с нарушениями устной речи (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев и другие). Авторы связывают нарушения письменной речи с недоразвитием речи устной. Так, М. Е. Хватцев выделяет дисграфию на почве нарушения произносительной стороны устной речи, когда искажения, замены или отсутствие звуков вызывают аналогичные ошибки при письме [88]. То есть ребенок пишет так, как произносит. Р.И. Лалаева определяет данный вид дисграфии как артикуляторно-акустическую дисграфию [42], А.Н. Корнев – как дисфонологическую дисграфию [38]. Помимо этого, отечественные исследователи указывают на то, что нарушения письменной речи могут являться следствием нарушения лексико-грамматического строя речи. В данном случае на письме это будет выражаться в неверном согласовании слов в предложении, слитном написании предлогов и так далее (аграмматическая дисграфия) [52].

Таким образом, в исследованиях в области недоразвития речи указывается на тесную связь между развитием устной и письменной речи.

В психологическое содержание деятельности письма, помимо речи, входят процессы восприятия акустической, зрительной, пространственной модальности; двигательные процессы (мелкая моторика, кинестетические ощущения); зрительные представления; оперативная память. Взаимодействие психических функций служит основой формирования навыка письма.

Среди познавательных процессов, обеспечивающих психологическую базу для овладения ребенком навыками письма, большинством авторов особое значение придается вниманию и памяти [6, 9, 20]. Слухоречевая и зрительная память обеспечивает связь звуковой оболочки слова и его обозначения с помощью символов (букв). Внимание позволяет

сконцентрироваться на деятельности письма, последовательности изображаемых букв [38].

К настоящему времени в психологической науке исследователями описаны психологические предпосылки формирования деятельности письма, несформированность или нарушение которых ведет за собой трудности формирования навыка письма у детей:

- Сформированность (или сохранность) устной речи, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;
- Достаточный уровень развития различных видов восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений;
- Сформированность двигательной сферы – тонких движений кистей рук, переключаемости, устойчивости движений, графо-моторных навыков;
- Развитие у ребенка абстрактных способов деятельности, постепенный переход от действий с конкретными предметами к действиям с предметами-заместителями, овладение навыками рисования;
- Сформированность общего поведения: саморегуляции поведения, контроля за собственными действиями, их планирование [89].

Таким образом, становление навыков письма обеспечивается постепенным развитием двигательной сферы, познавательных психических процессов, их произвольности и осознанности.

В психолингвистическом аспекте сущность овладения ребенком навыками письма сводится к формированию операций кодирования и декодирования.

Операциональная сторона реализации процесса письма состоит из нескольких звеньев:

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

осуществляет анализ более крупных единиц речи – количество слов во фразе и восприятие общего звукового абриса фразы.

- Объем акустического восприятия и слухо-речевая память обеспечивают восприятие определенного объема информации и удержание ее в оперативной памяти.

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

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

- Написание букв, слов, фраз [19].

А.А. Леонтьев описывает процесс порождения письменной речи следующим образом: возникновение мотива, программирование, оформление мысли в предложение, разбивка предложения на слова, звуковой анализ слов, соотнесение выделенных фонем с графемами, воспроизведение графем с помощью движений руки [47]. Автор также выделяет операции, составляющие процесс письма: символическое обозначение фонем; моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (установление временной последовательности фонем, ее трансформация в последовательность букв); графо-моторные операции.

Навык буквенного обозначения фонем, формируется у ребенка постепенно. Основой для этого служит развитие способности к символизации в игре и изобразительной деятельности, а также развитие фонематического восприятия и языкового сознания. Автор отмечает, что первым проявлением способности к символической деятельности в онтогенезе является использование ребенком предметов-заместителей в игре, а также предметного изображения в рисунках. Развитие графического символизма у ребенка начинается с того момента, как он переходит от каракулей к изображению форм, которым дает названия. Позже у ребенка созревает способность к рисованию по замыслу, что говорит о появлении элементарных знаковых операций. Увеличение детализации рисунков служит

проявлением динамики в усвоении языка графических символов. А.А. Леонтьев говорит о том, что если данные способности к символической игре и рисованию по замыслу у ребенка не сформированы, то он будет испытывать значительные трудности в овладении буквами [48].

Развитие фонематического восприятия, служащего основой овладения навыком письма, также проходит ряд этапов. Сначала у ребенка полностью отсутствует способность к различению звуков окружающей речи. Затем ребенок начинает различать акустически контрастные фонемы, но в то же время не различает фонемы, близкие по дифференциальным признакам. Ребенок воспринимает слово глобально, опознает его по общему звуковому облику. Затем, по мере развития фонематического восприятия, ребенок начинает различать правильное и неправильное произношение, совершенствуются сенсорные эталоны ребенка. При наличии оптимальных условий речевого окружения фонематическое развитие ребенка без нарушений в развитии происходит спонтанно. Завершение развития фонематического восприятия происходит с момента поступления ребенка в школу, когда он начинает осознавать звуковую сторону слова и сегментов, из которых состоит устная речь.

Развитие графо-моторных навыков у ребенка также имеет большое значение для становления навыков письма [16]. В онтогенезе ребенок постепенно осваивает графо-моторные навыки. Начиная с 1 года, ребенок овладевает произвольной регуляцией движений руки. Зрительный контроль за движениями практически отсутствует. В 2-3 года ребенок начинает держать карандаш сверху, зажимая его в ладони, движения практически не ограничиваются ориентирами. С трехлетнего возраста у ребенка совершенствуется координация при выполнении вертикальных движений, в рисунках появляются неровные овалы. Ближе к четырем годам совершенствуется зрительно-моторная координация движений, ребенок уже правильно удерживает карандаш в руке, может свободно манипулировать им, ограничивать длину линий, передавать пропорции фигур. В данном возрасте

ребенком совершаются первые попытки делать подписи к своим рисункам. В пять лет дети достаточно хорошо рисуют вертикальные и горизонтальные линии, ограничивают их длину, все больше стараются писать буквы. В шесть лет дети способны копировать простые геометрические фигуры, соблюдая их пропорции, рисовать ровные линии и овалы. Данные умения создают основу для успешного овладения навыками письма [47].

Таким образом, психолингвистический аспект становления навыка письма предполагает овладение ребенком графомоторными навыками, способностью к символизации, а также развитие фонематического восприятия и способности моделировать звуковую структуру слова.

В психофизиологическом аспекте успешное овладение ребенком навыками письма предполагает нормальное функционирование всех отделов головного мозга, проводящих путей, составляющих психофизиологическую основу данного процесса.

По данным А.Р. Лурия процесс письма обеспечивается взаимосвязанной работой трех функциональных блоков. Энергетический блок, включающий стволовые и подкорковые образования, поддерживает активный тонус коры при письме. Блок приема, переработки и хранения информации обеспечивает переработку информации зрительной (актуализация зрительных образов букв и слов), слухо-речевой (фонемное распознавание, опознание лексем) и кинестетической модальности (ощущение артикулемы, кинестетический анализ графических движений), необходимой для осуществления процесса письма. Данный блок составляют височные, затылочные, теменно-височно-затылочные доли. Последние обеспечивают переработку полимодальной информации, что позволяет в процессе письма осуществлять зрительно-моторную координацию, артикуляцию зрительно-пространственных образов слов, ориентироваться в элементах буквы, пространстве листа. Блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности осуществляет планирование процесса письма, за что отвечают лобные доли головного мозга. Задние лобные отделы

позволяют осуществлять организацию движений, моторное кинестетическое программирование графических и артикуляционных движений в процессе письма [69].

Т.В. Ахутина в более поздних работах уточнила роль каждого из компонентов функциональной системы [9]. Автором выделены компоненты функциональной системы письма: избирательная активация; переработка зрительной, зрительно-пространственной, слухоречевой и кинестетической информации; серийная организация движений, программирование, регуляция и контроль операций письма.

Таким образом, в психофизиологическом аспекте для становления навыка письма у ребенка в онтогенезе большое значение имеет нормальная работа всех трех функциональных блоков.

Итак, анализ литературы по проблеме исследования показал, что письмо является сложным психическим процессом, включающим в себя психологический, лингвистический и психофизиологический аспекты. При овладении ребенком навыками письма большое значение имеет нормальная работа функциональных блоков мозга, сформированность операций кодирования и декодирования информации различной модальности, достаточный уровень развития познавательных процессов, устной речи и графо-моторных навыков, психологическая готовность к обучению и произвольному овладению навыком письма. Наличие речевого нарушения, особенно системного, служит фактором возникновения нарушений в овладении навыками письма.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это нарушение формирования всех сторон речевой системы (фонетической, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Особенности речевого недоразвития зависят от уровня недоразвития речи и варьируются от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с

остаточными проявлениями фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [15].

Р.Е. Левиной и ее сотрудниками выделены и подробно описаны три уровня ОНР, отражающих состояние недоразвития различных компонентов языка у детей [45]. Четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [85]. Проявления выделенных автором уровней ОНР варьируются от полного отсутствия вербальных средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов [45, 85].

Наиболее распространенными в школьном возрасте у детей являются третий и четвертый уровни ОНР [45, 46]. Третий уровень речевого недоразвития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, когда на фоне относительно развернутой речи у ребенка наблюдается неточное употребление слов, не всегда правильное их согласование в предложении, ошибки словообразования, нарушения языкового анализа и синтеза. Понимание обращенной речи у детей данного уровня приближено к норме. Однако дети испытывают трудности в понимании изменения значения слов при приставочном и суффиксальном их преобразовании, а также понимании логико-грамматических конструкций, выражающих причинно-следственные связи и пространственно-временные отношения [90].

Пробелы в развитии фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя у детей с ОНР с началом обучения в школе создают значительные трудности в овладении детьми данной категории знаково-символическими учебными действиями.

Анализ литературы и практики работы логопедов (Т.А. Алтуховой, Г.В. Бабиной, О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, М.Н. Русецкой, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и других) с детьми с ОНР показал, что структура дефекта

детей данной категории накладывает существенный отпечаток на овладение ими навыками письма, поскольку процесс овладения данными навыками требует от младших школьников достаточного уровня сформированности ряда речевых и неречевых психических функций. К таковым относятся звуковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, словоизменение и словообразование, зрительно-пространственные восприятия и представления, наглядно-образное мышление, внимание, память, графомоторные навыки [52].

Обучающимся с ОНР III уровня присуща ослабленность соматического характера, замедленное развитие локомоторных функций, недоразвитие фонематического слуха, лексико-грамматического строя языка, что является, по сути, причиной нарушений в овладении ими знаково-символическими учебными действиями [2, 34].

Стоит отметить, что детьми данной категории осваиваются элементарные навыки письма, однако, при этом школьники совершают специфические ошибки. Как правило, это ошибки звукового состава (замены гласных, согласных, пропуск букв, раздельное написание частей слова), в то время как пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления выражены значительно меньше. Помимо этого, у обучающихся с ОНР III уровня отмечается замедленность процесса письма, неточность написания букв, их неразборчивость [35]. Описанные особенности говорят о слабой сформированности знаково-символических действий у детей с ОНР III уровня.

Р.Е. Левина отмечает, что у обучающихся с ОНР часто ошибки на письме обусловлены недостатками звукопроизношения. Дети с речевым недоразвитием недостаточно хорошо различают на письме звуки, которые неправильно произносят в устной речи. Помимо этого, автором описываются ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза: нарушение порядка букв в слове, пропуск отдельных букв, добавление лишних букв, перестановки слогов [45].

Наиболее часто встречающимися ошибками при письме у детей с ОНР, по данным Р.Е. Левиной, являются ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза: слитное написание нескольких предложений, пропуск гласных звуков в слогах, отдельное написание частей одного слова [46].

К недостаткам в формировании навыков письма у детей с ОНР также относятся замедленность процесса письма, неточность, неразборчивость написания букв [75].

И.Н. Садовниковой было проведено исследование зрительного восприятия у детей рассматриваемой категории. Как отмечает автор, дети испытывают значительные затруднения при узнавании контурных, пунктирных, зашумленных, наложенных изображений. Помимо этого, было выявлено, что у детей с ОНР страдает буквенный гнозис: школьники с речевым недоразвитием допускали ошибки при назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке; показе букв по заданному звуку; нахождении букв предъявляемых зрительно, среди ряда других букв; узнавании букв в сенсibilизированных условиях (пунктирные изображения букв, зашумление букв, неправильное их расположение). Таким образом, автор делает вывод о том, что для детей с ОНР характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, которые находят свое отражение в трудностях при начальном овладении грамотой [67, 68].

Исследования О.Б. Иншаковой показали, что уровень сформированности зрительно-моторной координации у школьников с ОНР отстает от нормально развивающихся сверстников. Дети с ОНР допускали ошибки при копировании образца: изменяли направления линий, их размер, смещали фигуры относительно друг друга, наблюдался наклон рисунка в сторону. Как отмечает автор, нарушения зрительно-моторной координации влечет за собой трудности формирования зрительного образа букв, траектории движений, неустойчивость почерка. При ОНР особенно нарушенными оказываются высокие уровни зрительного восприятия,

отмечаются нарушения в выделении существенных признаков, соскальзывание на случайные, незначимые признаки [32].

В.П. Дудьев отмечает, что у детей с ОНР наблюдается недостаточное развитие движений кистей и пальцев рук. Графо-моторные движения при письме школьниками данной категории совершаются с большим напряжением, скованно. В результате чего рука у ребенка быстро устает, темп письма замедляется [25].

Р.И. Лалаева обращает внимание на то, что для самостоятельного письма детей с ОНР характерна бедность используемых речевых средств, а также обилие и разнообразие дисграфических ошибок. Наиболее часто у школьников рассматриваемой категории на письме встречаются ошибки, связанные с нарушением языкового анализа: перестановки букв, пропуски букв и слогов, добавления лишних букв и слогов, искажение слов. Данные ошибки автор объясняет зрительной недостаточностью детей с ОНР. К проявлениям фонетико-фонематического недоразвития речи Р.И. Лалаева относит замены букв на письме. Как отмечает автор, для детей с ОНР характерно недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков близкой фонетической группы. Например, мягкий звук с' заменяет одновременно звук с («сябака»), звук ц («сяпля» вместо «цапля»), звук ш («сютка» вместо «шутка»), звук ч («сяйник» вместо «чайник»), звук щ («сенок» вместо «щенок»). Может также наблюдаться сокращение количества слогов в словах со сложной слоговой структурой («Дети сипили новика» вместо «Дети слепили снеговика») [41].

Как отмечает Е.Н. Российская, наличие пропусков слогов и букв при письме свидетельствует о том, что дети не вычленяют в составе слова все его компоненты, испытывают трудности анализа последовательности звуков в слове. Например, дети вместо «кричат» пишет «кичат», вместо «санки» – «снки». Пропуск нескольких букв в слове является следствием более грубого

нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: «бт» вместо «брат», «дорве» вместо «здоровье» [64].

По данным исследований И.Н. Садовниковой, дети с ОНР допускают ошибки перестановки букв и слогов с сохранением слоговой структуры слова: «зверошился» вместо «взъерошился», «корвом» вместо «ковром». Но наиболее частыми являются перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются школьниками с ОНР прямым слогом: «то школы» вместо «от школы», «зи леса» вместо «из леса». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них часто заменяется обратным: «зиам» вместо «зима», «рыаб» вместо «рыба». Более многочисленными в письменных работах школьников с ОНР являются перестановки в словах, имеющих стечение согласных: «кавс» вместо «квас», «сулх» вместо «слух», «довр» вместо «двор». Добавление гласных букв обычно наблюдаются в словах со стечением согласных: «ноябарь» вместо «ноябрь», «шекола» вместо «школа». Наиболее часто дети добавляют лишнюю букву, которая уже имеется в составе слова: «дуружно» вместо «дружно», «наречуку» вместо «на речку». Как отмечает автор, ребенку с ОНР сложно уловить мгновенное чередование фонем, их точную последовательность при письме под диктовку [66, 67].

О.Е. Грибовой описаны дисграфические ошибки детей с ОНР, связанные трудностями анализа и синтеза частей слов. Данные ошибки особенно ярко проявляются при попытках словообразования. Например, при образовании существительных с помощью суффикса -ищ-, обучающиеся вторых-третьих классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут: «рукища», «ногища». Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении различных морфем, например: «сильнеет дует ветер», «взмахнул лопатый». Многочисленные примеры из письменных работ обучающихся с ОНР подтверждают, что дети данной категории не осознают обобщенного

значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс: «Пожарник поливает пожар» (вместо «заливает») [21].

Таким образом, анализ литературы показал, что на формирование умения строить высказывание в письменной форме у детей с ОНР оказывает влияние недоразвитие всех компонентов речевой системы. Ошибки, допускаемые школьниками с ОНР при письме, весьма разнообразны. Среди них отмечаются ошибки, связанные с нарушениями звукопроизношения, недоразвитием фонематического слуха, графо-моторных навыков, грамматического оформления речи, бедностью словаря. Отечественные исследователи отмечают, что наиболее часто встречаемыми ошибками на письме у детей с ОНР являются ошибки, связанные нарушениями языкового анализа, что говорит о слабом владении детьми знаково-символическими учебными действиями.

Овладение обучающимися с ОНР знаково-символическими учебными действиями во многом предопределяет успешность последующего обучения. Нарушения письма могут стать причиной школьной дезадаптации, школьной тревожности, снижения учебной мотивации [13, 34, 63, 67]. Данный факт говорит о необходимости проведения логопедической работы по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР.

1.3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Вопросам коррекции недостатков письма у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями посвящены работы О.Е. Грибовой, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.В. Мазановой,

Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой и других отечественных ученых и практиков.

Как отмечает О.И. Азова, логопедическая работа с младшими школьниками с ОНР должна опираться на ряд принципов: принцип учета симптоматики и механизмов нарушений письменной речи, принцип дифференцированного подхода, концентрический принцип организации материала, принцип коррекционно-развивающего обучения на основе положительной мотивации, использования разнообразных, интересных и доступных видов деятельности учащихся, принцип пропедевтики [2].

Традиционно логопедами выделяются направления работы по преодолению дисграфии у младших школьников с ОНР, нацеленные на устранение пробелов в развитии их устной речи. Так, Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова предлагают вести работу по коррекции различных видов дисграфий по следующим направлениям: коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие фонематического восприятия; накопление и активизация словаря; совершенствование грамматического оформления речи, формирование навыков языкового анализа и синтеза; развитие зрительного гнозиса, зрительной памяти, пространственно-временных представлений. Методологический подход данных авторов по коррекции дисграфии у детей базируется на результатах логопедической диагностики школьников. В основу данного подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья, которые оказывают наибольшее влияние на трудности в овладении навыками письма [41, 54, 62].

Существует и другой подход к преодолению дисграфии, при котором коррекция осуществляется в более широком масштабе. Так, А.В. Ястребовой предложены методические рекомендации, согласно которым работа строится одновременно над всеми компонентами речевой системы. На первом этапе ведется работа над звуковой стороной речи, на втором – над лексико-грамматическим строем, на третьем – над восполнением пробелов в

формировании связной речи. Все это, по мнению автора, создает базу для успешного развития письменной речи у обучающихся с ОНР [97].

Можно также выделить и третий подход в преодолении нарушений письма у школьников с ОНР, предложенный И.Н. Садовниковой. Данный подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей, что позволяет выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить характер специфических ошибок, допускаемых ребенком при письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции. Однако, в отличие от первого, традиционного подхода, данный подход к преодолению нарушений письма не предполагает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии и не предусматривает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в ходе коррекционно-логопедической работы. Так, автор предлагает сравнить ошибки, допускаемые детьми при письме: «Аапрель», «дружено» и «дуружно». Как отмечает И.Н. Садовникова, все эти ошибки формально попадают под категорию «добавление лишней буквы», но природа данных ошибок различна. Это говорит о том, что требуются различные методы устранения данных ошибок на письме. В первом случае нужно прекратить механическую тренировку в написании удвоенных букв по прописям, во втором случае – уточнять в проговаривании звуковой состав слова, а в третьем – ребенка следует тренировать в анализе последовательности в постепенно усложняющихся комплексах (словах, словах). Среди ведущих направлений работы И.Н. Садовникова выделяет следующие: развитие пространственных представлений, уточнение временных представлений, формирование фонематического анализа и фонематического восприятия, работа на лексическом (накопление словаря, слоговой анализ и синтез, состав слова) и синтаксическом (согласование слов в предложении) уровнях [67].

Л.С. Цветкова предложила такой подход к формированию письма, при котором обучение письму осуществляется в направлении от замысла к фразе

или тексту, а затем осуществляется формирование средств письменного выражения мысли. Автор рекомендует после усвоения детьми с речевыми нарушениями первых навыков письма букв и простых слов развивать у них психологический уровень письма, что предполагает формирование мотива письма, интереса к написанию определенного содержания. Л.С. Цветкова указывает на то, что слово останется в памяти ребенка лишь в том случае, если усвоено и эмпирическое и категориальное его значение. То есть сначала надо актуализировать смысл слова, а потом проводить анализ составляющих его частей. Такой подход к обучению навыкам письма детей с речевыми нарушениями, по мнению автора, повышает их общую и интеллектуальную активность, активизирует работу соответствующих групп анализаторных систем, способствует актуализации образов целых слов и отдельных букв [89].

Е.А. Логинова отмечает, что несформированность функций программирования, регуляции и контроля в письменной деятельности в одних случаях является самостоятельной причиной расстройства письма, а в других – усугубляет уже имеющуюся симптоматику дисграфии у детей с речевыми нарушениями. В связи с этим, формирование операций контроля за собственной письменной продукцией может выступать как параллельное средство при коррекции дисграфии у школьников с ОНР [50].

Для развития контроля у школьников с нарушениями языкового анализа и синтеза за собственной письменной продукцией Л.С. Цветкова рекомендует использовать следующие приемы: анализ и составление схемы слова; анализ слова с опорой на цифровой ряд; звуковой анализ в «технике сканирования», когда задание выполняется без предварительного чтения слова [89].

О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая выделяют следующие направления коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с речевыми нарушениями: развитие и коррекция речевых функций; развитие и коррекция переработки зрительной

информации; развитие и коррекция переработки полимодальной информации; развитие и коррекция серийной организации движений; развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности. Авторы также предлагают упражнения, направленные на развитие орфографической зоркости, формирование грамматических, морфологических, морфемных представлений, работу над словарными словами [65].

Таким образом, по данным, представленным в работах отечественных ученых и практиков, основными направлениями логопедической работы по коррекции дисграфии являются следующие:

1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи (развитие звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза);

2. Формирование лексического компонента языка (обогащение словаря через расширение представлений об окружающей действительности, закрепление учебной терминологии, организация лексической системности, закрепление парадигматических и синтагматических связей слов, дифференциация категориального значения различных частей речи, дифференциация родственных слов);

3. Развитие грамматического строя языка (развитие грамматических категорий: число, род, падеж; развитие навыка словоизменения и словообразования; согласования частей речи);

4. Развитие морфемного и морфологического анализа (Обучение умению выделять корневые морфемы из слов, общих суффиксов из ряда слов, общих префиксов из ряда слов, морфемного состава слова);

5. Формирование синтаксического компонента языковой способности (формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения на практическом уровне, определение характера предложения и синтаксических функций его членов в процессе метаязыковой деятельности);

6. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков (закрепление знаний орфографических правил, алгоритмов их применения);

7. Развитие когнитивной деятельности (развитие внимания, памяти, словесно-логического мышления, в частности, способности к анализу, синтезу, сравнению, обобщению на языковом материале) [13, 52, 63].

Так, коррекции подвергается вся речевая система младшего школьника с ОНР. Стоит отметить, что деятельность логопеда должна осуществляться систематично, в совокупности и согласованности с усилиями педагогов, психологов, а также родителей обучающихся с ОНР.

Эффективность работы с детьми с общим недоразвитием речи также будет зависеть от содержания, методов и средств логопедического воздействия. К таковым можно отнести: словесные методы (беседа, объяснение, разъяснение) и приемы (инструкция, пояснение, сравнение, образец рассуждения, установка на зрительное запоминание, педагогическая оценка); наглядные методы (показ стимульного материала, показ артикуляции звука, просмотр видеофрагментов); практические методы (упражнения, дидактические игры) и игровые приемы (создание игровой ситуации с помощью грамматических сказок, загадок, шарад, кроссвордов), методы моделирования (графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова) [34]. Сделаем акцент на практических методах: прежде всего, это, как мы указали выше, упражнения, под которыми понимается многократное повторение учащимся практических и умственных заданных действий. В коррекционной работе по преодолению нарушений письма у детей с ОНР используются подражательно-исполнительские упражнения (на основании образца), упражнения по конструированию (обучение школьников конструированию букв из элементов, реконструирование букв), упражнения творческого характера (усвоенные способы применяются школьниками в новых условиях, на новом речевом материале).

Не смотря на все многообразие методов и приемов в логопедической работе по коррекции дисграфии у обучающихся с ОНР, проблема формирования навыков письма у детей данной категории в условиях общеобразовательной организации остается актуальной и по сей день. На современном этапе развития образования в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляются новые требования к организации учебного процесса [83]. В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья; гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что говорит о необходимости поиска новых путей логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи младших школьников с ОНР в условиях общеобразовательной организации.

Таким образом, существует большое количество педагогических подходов к формированию знаково-символических учебных действий в системе работы учителя-логопеда с детьми с речевым недоразвитием, однако в методической литературе отсутствуют рекомендации по формированию знаково-символических учебных действий у обучающихся с ОНР III уровня в учебном процессе для учителей начальных классов.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ:

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что особо значимыми среди универсальных учебных действий являются знаково-символические действия, позволяющие строить высказывание в письменной форме, поскольку овладение детьми навыками письма в начальном периоде обучения в школе является залогом их успешного последующего обучения, а также развития их познавательной и личностной сферы.

Наличие речевого нарушения, особенно системного, служит фактором возникновения нарушений в овладении умением строить высказывание в письменной форме.

Овладение обучающимися с ОНР III уровня знаково-символическими учебными действиями во многом предопределяет успешность последующего обучения. На формирование знаково-символических действий у детей с ОНР оказывает влияние недоразвитие всех компонентов речевой системы. Отечественные исследователи отмечают, что наиболее часто встречаемыми ошибками на письме у детей с ОНР являются ошибки, связанные нарушениями языкового анализа.

Не смотря на все многообразие методов и приемов в логопедической работе по коррекции дисграфии у обучающихся с ОНР, проблема формирования навыков письма у детей данной категории в условиях общеобразовательной организации остается актуальной и по сей день. На современном этапе развития образования в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предъявляются новые требования к организации учебного процесса.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья говорится о необходимости создания специальных

условий с учетом особых образовательных потребностей детей с ОНР. Отечественные исследователи сходятся во мнении о том, что учет образовательных потребностей обучающихся с ОНР играет важнейшую роль в овладении детьми данной категории учебными навыками, в том числе и навыками письма. Для своевременного учета особых образовательных потребностей школьников с ОНР необходимо соблюдать ряд условий в процессе учебно-воспитательного процесса.

Существует большое количество педагогических подходов к формированию знаково-символических учебных действий в системе работы учителя-логопеда с детьми с речевым недоразвитием, однако в методической литературе отсутствуют рекомендации по формированию знаково-символических учебных действий у обучающихся с ОНР III уровня в учебном процессе для учителей начальных классов.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение особенностей сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Ирбейская средняя общеобразовательная школа № 1» Ирбейского района Красноярского края.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся младших классов 7-8 лет с ОНР III уровня. Среди них обучающихся 1 класса – 8 человек; обучающихся 2 класса – 8 человек.

Констатирующий эксперимент включал в себя две серии заданий:

Серия 1. Исследование усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста;

Серия 2. Исследование навыков видоизменения слов.

Серия 1. Исследование усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста.

Стратегия проведения обследования сформированности умения строить высказывание в письменной форме у младших школьников с ОНР III уровня

строилась с опорой на технологию организации логопедического обследования О.Е. Грибовой (от общего к частному, от сложного к простому) [22]. Помимо этого, мы опирались на ряд **требований** к проведению обследования письма младших школьников, описанных в методике О.Б. Иншаковой [31]:

1. Перед проведением письменных работ школьникам нужно было подробно объяснить процедуру проведения обследования;

2. Имя и фамилию, заголовок письменной работы дети должны были писать самостоятельно, так как это является дополнительным информационным материалом для оценки навыков письма;

3. Для изучения письма под диктовку детям предлагались только специально отобранные диктанты повышенной сложности, но соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся;

4. В разных классах или подгруппах детей диктант проводил один и тот же специалист;

5. Текст диктанта читался громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест в словах. Диктант после написания проверяется;

6. Для списывания с печатного текста каждый ученик использовал индивидуальные листочки с образцами контрольного текста;

7. Дети сидели по одному за партой и не имели возможности заглядывать в тетради своих соседей;

8. Дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксировались;

9. Время выполнения диктанта и списывания ограничивалось временными рамками, отводимыми для данных видов письменных работ.

В ходе обследования сформированности знаково-символических учебных действий у детей изучаемой категории нами были использованы диктанты, предложенные в методических рекомендациях к обследованию речи младших школьников А.В. Мамаевой [60]. Для обучающихся 1-2

классов нами были подобраны диктанты, соответствующие программе начального общего образования. Также в данной серии нами были использованы задания из альбома упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза Е.В. Мазановой [54].

Авторский вклад заключался в подборе заданий различного уровня сложности с учетом особенностей младших школьников с речевой патологией, а также разработке оценочной шкалы.

Задание 1. Письмо под диктовку

Процедура обследования: экспериментатор предлагал детям написать под диктовку предложение (для обучающихся 1 класса) или небольшой по объему текст (для обучающихся второго класса). В случае если ребенок испытывал значительные трудности при письме под диктовку, ему предлагалось переписать печатный текст. Предлагаемый для списывания текст напечатан на отдельном листе, шрифт Arial, 16 кегель.

Детям, которые были неуспешны при написании диктанта, предлагались более простые *альтернативные задания*: написать под диктовку предложение, слова, слоги (в зависимости от возможностей ребенка). Диктант предлагался группе детей с ОНР III уровня каждого класса. Альтернативные задания дети выполняли индивидуально. Тексты диктантов и альтернативные задания для обучающихся 1-2 классов представлены в приложении А.

Оценка результатов:

Письменные работы детей анализировались с учетом владения ими знаково-символическими действиями. Ошибками считались нарушения обозначения звука буквой при письме, пропуск букв, пропуск слогов, добавление лишних слогов или букв, контаминации, слитное написание слов, раздельное написание частей слова, пропуск слов.

При анализе письменных работ по каждому виду ошибок детям выставлялись баллы, в зависимости от уровня сложности задания:

1 уровень сложности: письмо текста под диктовку;

2 уровень сложности: письмо предложения под диктовку;

3 уровень сложности: письмо простых слов под диктовку;

4 уровень сложности: письмо слогов под диктовку;

5 уровень сложности: списывание печатного текста.

Критерии оценки в зависимости от уровней сложности отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка письменных работ обучающихся 1-2 классов с ОНР

III уровня

| Уровень сложности Критерии оценивания | 1 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 4 уровень | 5 уровень |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Отсутствие ошибок. Допустимо наличие единичных ошибок | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Многочисленные ошибки | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Чем выше уровень сложности задания, тем выше выставляемый ребенку балл. Многочисленные ошибки на уровне текста и предложения оценивались нами в один балл, поскольку данный факт говорит о наличии у ребенка дисграфии. Многочисленные ошибки на уровне слова и слога оценивались нами в 0 баллов, что говорит о несформированности у ребенка навыка письма.

Задание 2. Определение количества слов в предложении

Оборудование: фишки.

Инструкция: «Послушай предложение. Выложи столько фишек, сколько слов в этом предложении».

Задание 3. Название заданного по счету слова в предложении

Инструкция: «Назови третье (второе, четвертое) слово в предложении, которое я тебе сейчас назову».

Задание 4. Подбор схемы к предложениям

Инструкция: «Подбери к каждому предложению соответствующую схему».

Задание 5. Определение количества слогов в слове

Инструкция: «Хлопни в ладоши столько раз, сколько слогов в слове ты услышишь».

Задание 6. Определение количества звуков в слове

Оборудование: предметные картинки; домик с 7 окошками, каждое из которых подписано цифрой от 1 до 7.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Назови, что на ней нарисовано. Посчитай сколько звуков в этом слове. Помести картинку в окошко с подходящей цифрой: если в слове 3 звука – в окошко с цифрой 3 и т.д.»

Задание 7. Определение места звука в слове

Оборудование: предметные картинки, под которыми нарисована полоска с тремя ячейками, цветной карандаш.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Определи место звука в словах-названиях картинок: начало, середина или конец. Разукрась соответствующее окошко под картинкой».

Задание 8. Определение первого звука в слове

Инструкция: «Какой первый звук в слове «мак»? и т.д.»

Задание 9. Определение последнего звука в слове

Инструкция: «Какой последний звук в слове «жук»? и т.д.»

Задание 10. Определение заданного по счету звука в слове

Инструкция: «Назови третий (второй) звук в слове «кошка» и т.д.»

Речевой материал для обследования сформированности знаково-символических учебных действий обучающимися 1-2 классов с ОНР III уровня представлен в приложении А.

Оценка результатов по заданиям 2-10:

За каждое правильно выполненное задание ребенку выставляется от 0 до 2 баллов:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – задание выполнено частично либо с помощью взрослого (выделение голосом нужного звука, показ образца). Частичным выполнением задания считается наличие правильных и не правильных ответов внутри каждого задания (например: ребенок правильно определил количество слов в одном предложении, а во втором определил не верно).

2 балла – задание выполнено верно.

Затем подсчитывалось общее количество баллов по 1 серии заданий констатирующего эксперимента. Количество набранных ребенком баллов соответствовало определенному уровню усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста:

Высокий уровень соответствует 60-68 баллам;

Средний уровень соответствует 41-59 баллам;

Уровень ниже среднего соответствует 21-40 баллам;

Низкий уровень соответствует 0-20 баллам.

Все данные обследования заносились в протоколы. Протоколы обследования сформированности знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста у младших школьников с ОНР III уровня представлены в приложении Б.

Серия 2. Исследование навыков видоизменения слов

Изучение навыков видоизменения слов у обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня осуществлялось по заданиям, представленным в пособии Е.В. Языкановой [95]. Детям предлагались задания в письменном виде и на слух.

Задание 1. Преобразование слога в слово путем добавления одного звука

Инструкция: «Впиши вместо пропуска букву, чтобы слог превратился в слово».

Речевой материал: со_, ко_, _ом, _ир

Задание 2. Преобразование слова путем исключения одного звука

Инструкция: «В каждом слове зачеркни одну букву, чтобы получилось новое слово».

Речевой материал: шарф, шутка, крошка, краска

Задание 3. Преобразование слова путем добавления звука

Инструкция: «В каждое слово добавь одну букву, чтобы получилось новое слово».

Речевой материал: пар, рот, осы, мех

Задание 4. Преобразование слова путем изменения первого звука

Инструкция: «Я сейчас назову тебе слово, а ты попробуй изменить в нем первый звук так, чтобы получилось новое слово»

Речевой материал: лес, гол, пир, корона.

Задание 5. Преобразование слова путем изменения последнего звука

Инструкция: «Я сейчас назову тебе слово, а ты попробуй изменить в нем последний звук так, чтобы получилось новое слово»

Речевой материал: лист, сыр, сон, стоп.

Задание 6. Преобразование слова путем изменения второго звука

Инструкция: «Я сейчас назову тебе слово, а ты попробуй изменить в нем второй звук так, чтобы получилось новое слово»

Речевой материал: сон, сок, пил, мел.

Задание 7. Преобразование слова путем перестановки звуков

Инструкция: «Преврати каждое слово в другое слово, переставляя в нем звуки»

Речевой материал: пила (липа), палка (лапка), кукла (кулак), кабан (банка).

Задание 8. Преобразование слова путем исключения одного слога

Инструкция: «В каждом слове зачеркни слог, чтобы получилось новое слово».

Речевой материал: машина, забор, каблук, буквари

Задание 9. Преобразование одного слова в другое путем постепенного замещения букв

Инструкция: «Преврати слово «фара» в слово «март», постепенно меняя в нем по одной букве так, чтобы всегда получались новые слова. Например, я превращу слово «пар» в слово «пир»: пар — пир — пик — тик.

Речевой материал: фара — фарш — марш — март.

Задание 10. Составление слов из букв одного слова

Инструкция: «Составь из букв этого слова как можно больше слов, запиши их»

Речевой материал: крапива (пир, рак, ива, пар, парк, карп, парка, Ира, Кира).

Оценка результатов:

За каждое правильно выполненное задание ребенку выставляется от 0 до 2 баллов:

0 баллов – задание не выполнено;

1 балл – задание выполнено частично либо с помощью взрослого (показ образца). Частичным выполнением задания считается наличие правильных и не правильных ответов внутри каждого задания.

2 балла – задание выполнено правильно.

Затем подсчитывалось общее количество баллов по 2 серии заданий констатирующего эксперимента. Количество набранных ребенком баллов соответствовало определенному уровню сформированности навыка видоизменения слов:

Высокий уровень соответствует 19-20 баллам;

Средний уровень соответствует 13-18 баллам;

Уровень ниже среднего соответствует 7-12 баллам;

Низкий уровень соответствует 0-6 баллам.

Все данные обследования заносились в протоколы. Протокол обследования сформированности навыка видоизменения слов у младших школьников с ОНР III уровня представлены в приложении Б.

С целью общей оценки уровня сформированности знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня подсчитывалось общее количество баллов, набранных детьми по двум сериям заданий методики констатирующего эксперимента. Количество набранных каждым ребенком баллов соответствовало определенному уровню сформированности знаково-символических учебных действий:

Высокий уровень соответствует 80-88 баллам;

Средний уровень соответствует 54-79 баллам;

Уровень ниже среднего соответствует 27-53 баллам;

Низкий уровень соответствует 0-26 баллам.

2.2. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. Количественный анализ результатов обследования по первой серии заданий (исследование усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста) представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты изучения усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста младшими школьниками с ОНР III уровня

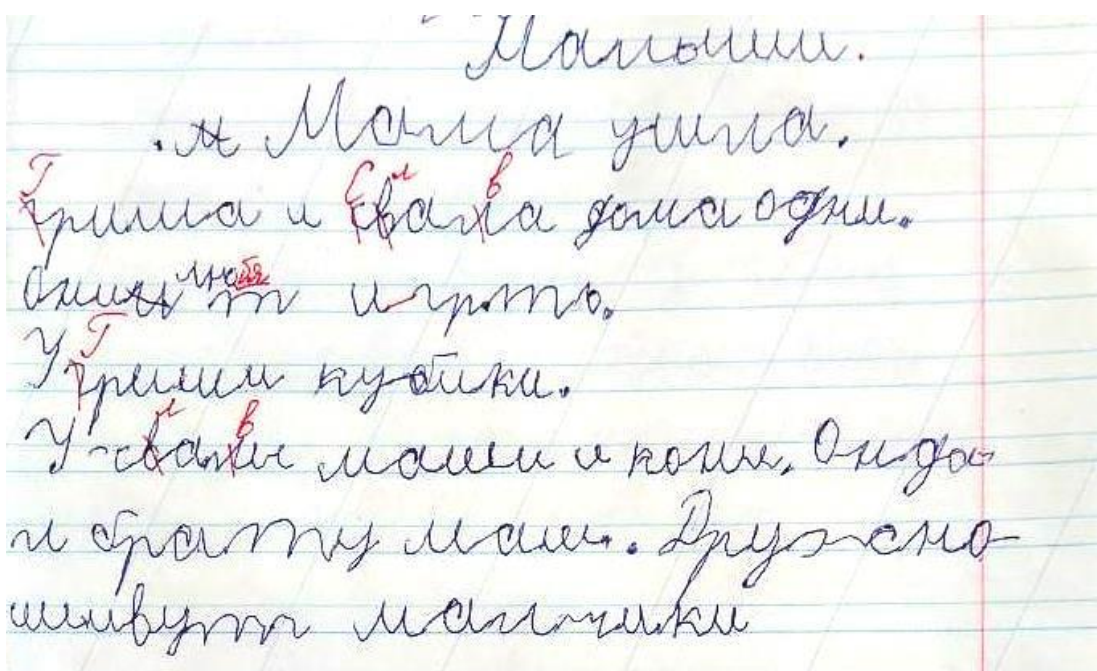
Как видно из рисунка 1, большинство обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня (62,5 %) показали уровень усвоения знаково-символических учебных действий ниже среднего. 25 % показали низкий уровень, 12,5 % – средний уровень. Перейдем к описанию особенностей сформированности знаково-символических действий у младших школьников с ОНР III уровня.

12,5 % обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня показали **средний уровень** сформированности знаково-символических действий. Все дети данной группы справились с заданием 1 уровня сложности (письмо предложения или текста под диктовку). Младшие школьники допускали ошибки при написании заглавной буквы в начале предложения, также отмечались немногочисленные ошибки на уровне слова: пропуски букв. При выполнении заданий обучающиеся правильно определяли количество слов в предложении, подбирали схемы к предложению, называли заданное по счету слово, безошибочно определяли количество слогов в словах, первый и последний звук в слове, место звука в слове. Детями данной группы были допущены ошибки при определении количества звуков в слове: обучающиеся

не всегда верно определяли количество звуков в словах со стечениями согласных (гриб, торт), но в то же время дети были способны самостоятельно исправить допущенную ошибку. Помимо этого дети допускали единичные ошибки при определении второго звука в слове, называя вместо гласного звука последующий согласный («л» в слове «булка») или наоборот согласный вместо гласного («и» в слове «книга»).

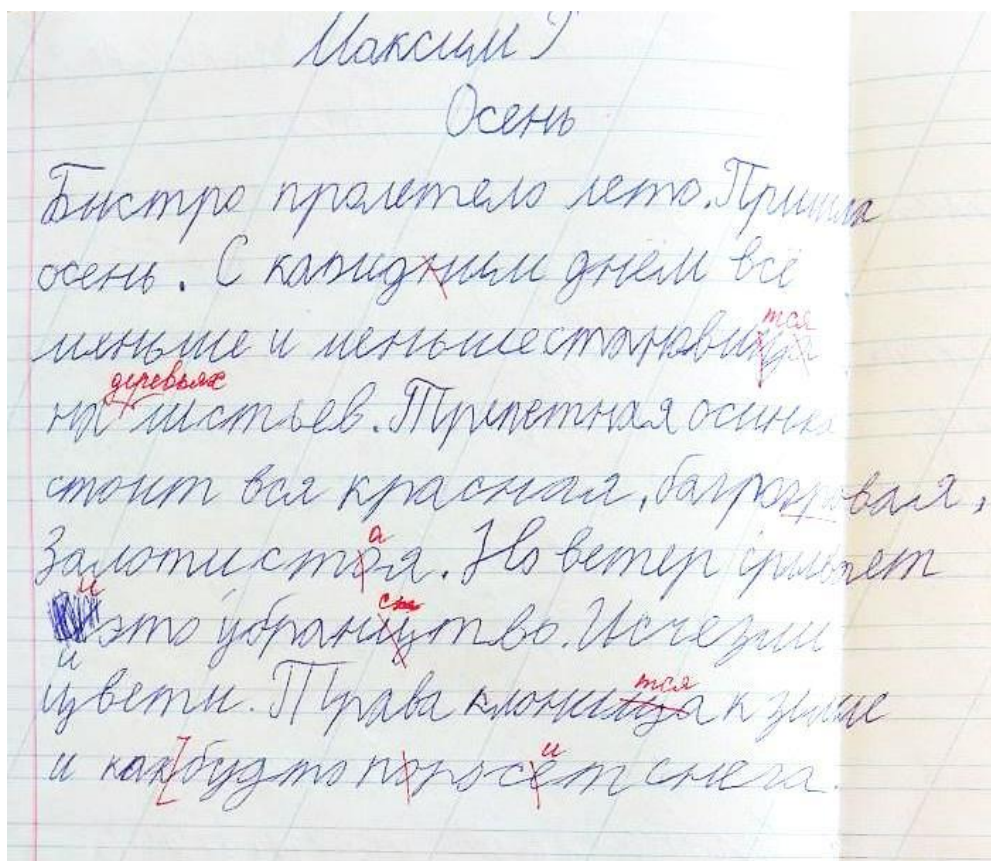
62,5 % обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня показали уровень сформированности знаково-символических действий **ниже среднего**. Все дети данной группы справились с заданием 1 уровня сложности (письмо предложения или текста под диктовку). При этом обучающиеся допускали многочисленные ошибки языкового анализа и синтеза, преимущественно на уровне слова: пропуск букв («куби» вместо «кубик») и слогов («бел» вместо «белый»), добавление лишних букв («люблят» вместо «любят») и слогов («Слалавы» вместо «Славы»), перестановки букв («джурно» вместо «дружно»). Помимо этого встречались работы, в которых были допущены ошибки языкового анализа и синтеза на уровне предложения: слитное написание слов, отдельное написание частей слова. Приведем примеры письменных работ младших школьников с ОНР III уровня.

Например, Костя Г., 2 класс.



Как видно из письменной работы, обучающийся 2 класса с ОНР III уровня допустил следующие ошибки языкового анализа и синтеза: перестановка букв в словах («Свала» вместо «Слава»), пропуск слогов («лют» вместо «любят»; «маши», «маи» вместо «машина»), пропуск букв («игрть» вместо «играть»; «малчики» вместо «мальчики»), раздельное написание частей слова («и грть» вместо «играть»).

Пример письменной работы обучающегося 2 класса Максима Р.



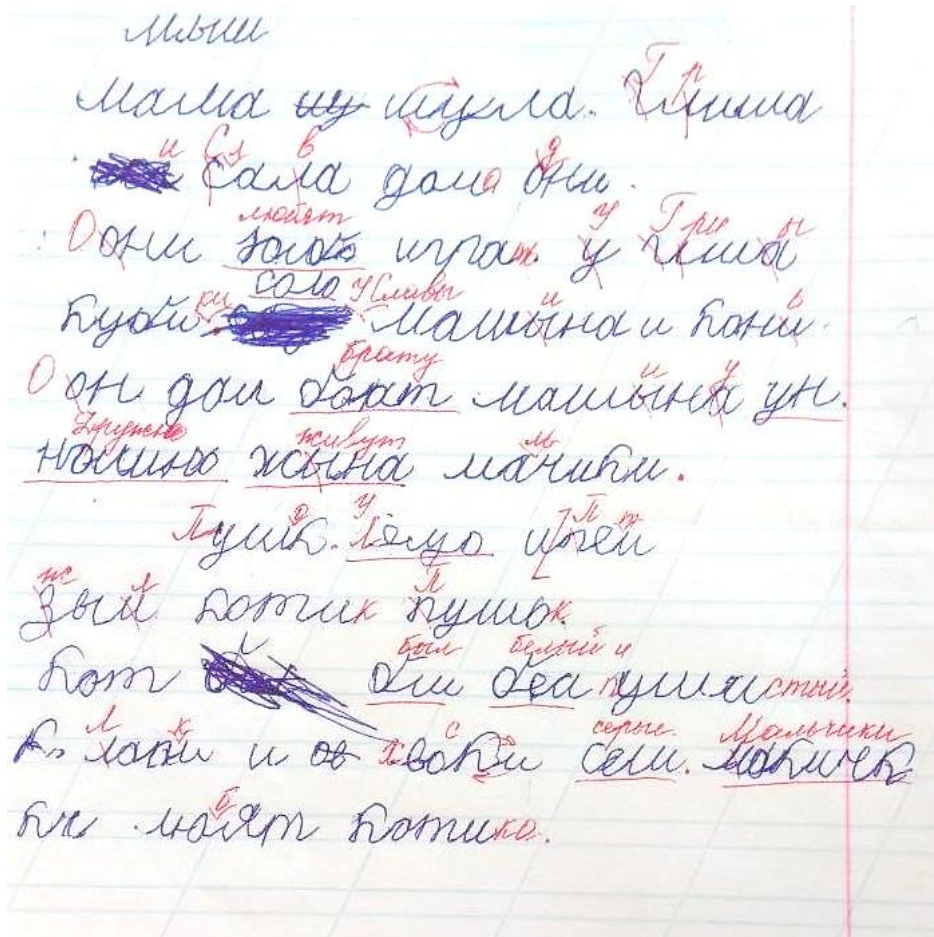
Как видно из письменной работы, обучающийся 2 класса с ОНР III уровня при письме текста под диктовку допустил следующие ошибки языкового анализа и синтеза: добавление лишних букв («каждым» вместо «каждым», «поросет» вместо «просит»), добавление лишних слогов («багровая»), пропуск слов («на листьях» вместо «на деревьях листьях»).

При выполнении заданий дети данной группы не всегда правильно определяли количество слов в тех предложениях, в которых присутствовал предлог, младшие школьники не воспринимали его как отдельное слово. При назывании заданного по счету слова в предложении дети давали правильные

и не правильные ответы. Количество слогов обучающиеся с ОНР III уровня определяли не верно в том случае, когда слово заканчивалось на согласный звук (в словах «торт», «гриб» детьми было определено два слога, в слове «туман» – 3 слога). Задание на определение количества звуков в словах детьми было выполнено частично (дети давали правильные и неправильные ответы) либо с помощью взрослого (четкое, медленное проговаривание слов взрослым, разбор образца с использованием фишек). Место звука в слове дети данного уровня определяли правильно в позиции звука в начале и конце слова, иногда требовалась помощь взрослого (выделение звука голосом). Если звук находился в середине слова, дети испытывали затруднения и, чаще всего, определяли ошибочно место данного звука в слове. Обучающиеся правильно определяли первый звук в словах, при определении последнего звука в слове иногда допускали ошибки («с» в слове «мост», «о» в слове «волк»). При определении заданного звука в слове обучающиеся с ОНР III уровня допускали многочисленные ошибки.

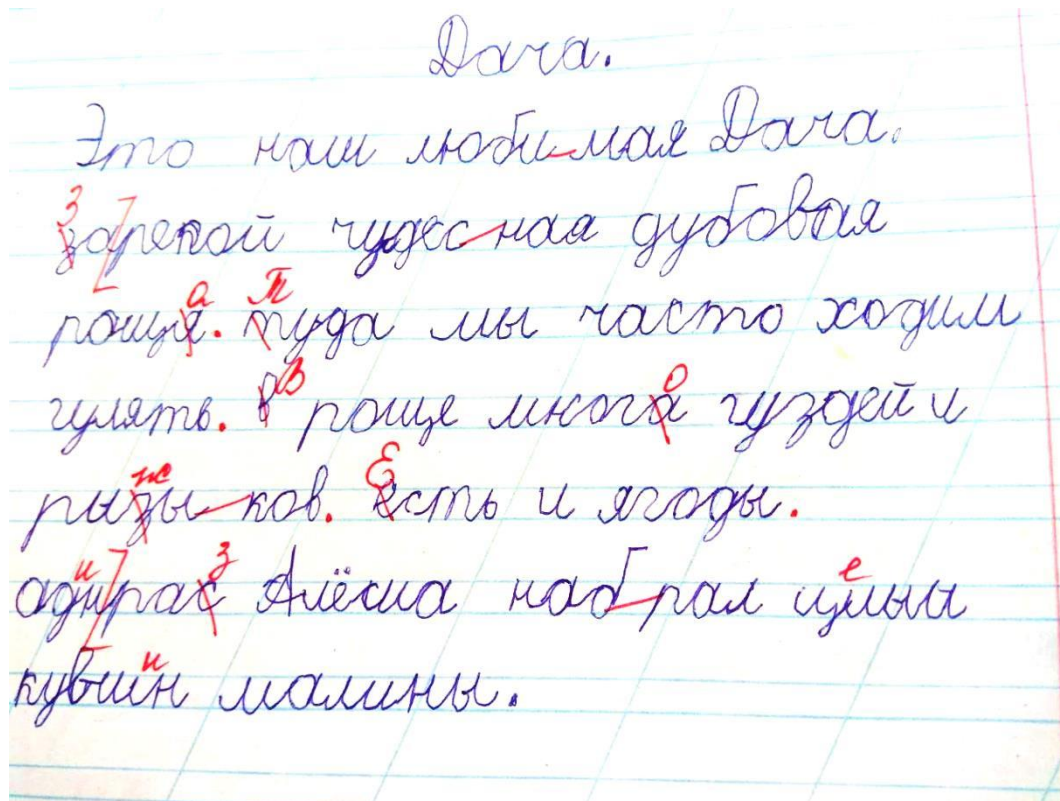
25 % младших школьников с ОНР III уровня показали **низкий уровень** сформированности знаково-символических действий. Среди них 66,7 % детей от данной группы справились с заданием 1 уровня сложности (письмо предложения или текста под диктовку). 33,3 % детей не способны писать под диктовку. Эти дети списывали с печатного текста (5 уровень сложности). Дети допускали многочисленные ошибки языкового анализа и синтеза на уровне слова и предложения: пропуск слов, слитное написание слов, раздельное написание частей слова, пропуски слогов и букв, добавление лишних слогов и букв, их перестановки, контаминации. Ниже представлены примеры письменных работ обучающихся 1-2 класса с ОНР III уровня.

Например, Юля С., 2 класс



Как видно из письменной работы, обучающейся 2 класса с ОНР III уровня при письме текста под диктовку были допущены множественные ошибки языкового анализа и синтеза на уровне слова и предложения: пропуск букв («дом» вместо «дома»; «они» вместо «одни», «Гиша» вместо «Гриша», «мачики» вместо «мальчики», «ушк» вместо «Пушок» и т. д.), перестановка букв («Сала» вместо «Слава»; «ишуд» вместо «ушла»), пропуск слогов («куби» вместо «кубики», «бел» вместо «белый», «уши» вместо «пушистый», «сели» вместо «серые», «коти» вместо «котика»), искажение слов («ношно» вместо «дружно», «жына» вместо «живут», «макичк» вместо «мальчики»).

Пример письменной работы обучающегося 2 класса Павла М.



Как видно из письменной работы, обучающимся 2 класса с ОНР III уровня были допущены следующие ошибки языкового анализа и синтеза на уровне слова и предложения: раздельное написание частей слова («люби мая», «чудес ная», «рыжи ков», «наб рал»), слитное написание слов («одираю» вместо «один раз»; «зарекой»), пропуск букв в словах («груздей» вместо «груздей», «одн» вместо «один», «цый» вместо «целый», «кувин» вместо «кувшин»).

При выполнении заданий дети допускали многочисленные ошибки на уровне предложения и слова. Обучающиеся данного уровня ошибочно определяли количество слов в предложениях: не учитывали предлоги, считали один слог слова как отдельное слово («Зи мой идет снег»). Назвать правильно заданное слово в предложении не смог ни один обучающийся данного уровня. Количество слогов в словах дети определяли не всегда правильно, требовалась помощь взрослого (педагог хлопал вместе с ребенком). Обучающиеся правильно определили количество звуков лишь в словах из трех звуков, в остальных случаях детьми были допущены

многочисленные ошибки. Место звука в слове младшие школьники с ОНР III уровня определяли верно в позиции в начале слова, в конце и середине слова дети определяли место звука с ошибками. При определении заданного звука в слове обучающиеся данного уровня допускали многочисленные ошибки.

Результаты обследования по второй серии заданий (исследование навыков видоизменения слов) представлен на рисунке 2.

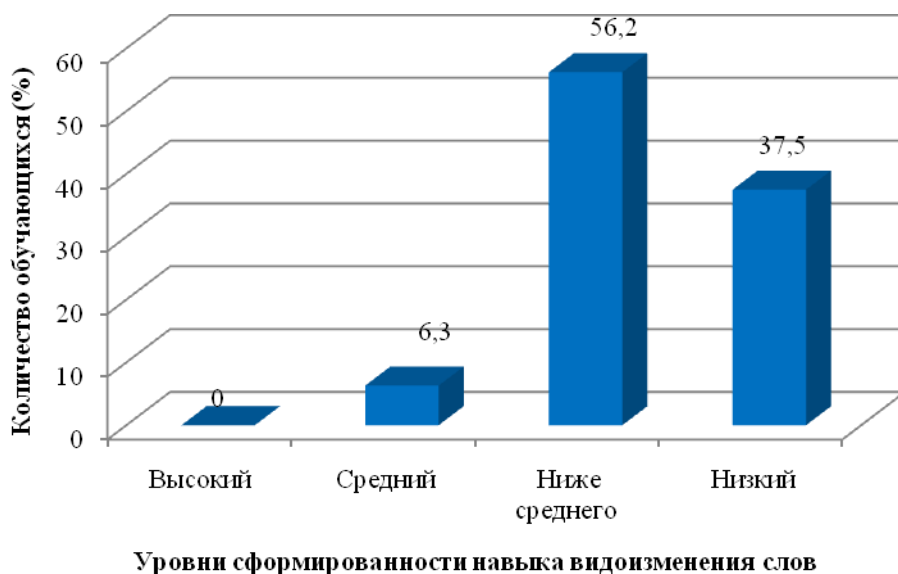


Рисунок 2 – Результаты изучения навыков видоизменения слов у младших школьников с ОНР III уровня

Как видно из рисунка 2, большинство младших школьников с ОНР III уровня (56,2 %) показали уровень сформированности навыка видоизменения слов ниже среднего. 37,5 % детей показали низкий уровень. Лишь незначительное количество детей показали средний уровень сформированности навыка видоизменения слов. Перейдем к описанию особенностей навыка видоизменения слов у детей, показавших различные уровни его сформированности.

6,3 % обучающихся младших классов с ОНР III уровня показали **средний уровень** сформированности навыка видоизменения слов. Эти дети выполнили правильно задания, предъявленные в письменной форме: преобразование слога в слово путем добавления одной буквы,

преобразование слова путем исключения одной буквы, преобразование слова путем добавления буквы, преобразование слова путем исключения одного слога. Младшие школьники данной группы частично справились с заданиями, воспринимаемыми на слух. Дети преобразовывали почти все предложенные слова, изменяя первый и звук. В некоторых случаях дети не смогли придумать новое слово (в большинстве случаев от слова «лес», «лист»). Наиболее сложным оказалось задание на преобразование одного слова в другое путем постепенного замещения букв. Дети справились лишь с первым шагом задания, образовав одно слово (фара-фарш) при помощи учителя (подсказки).

56,2 % обучающихся младших классов с ОНР III уровня показали уровень сформированности навыка видоизменения слов **ниже среднего**. Дети успешно справились с первым заданием (преобразование слога в слово путем добавления одной буквы). Остальные задания были выполнены детьми частично: некоторые слова дети образовывали правильно (в основном, слова из трех букв), другая часть слов у детей вызвала затруднения: дети либо совсем не называли новое слово, либо просто добавляли звук, образовывая несуществующее слово (*пар – спар, лес – мес*). В задании на преобразование слова путем перестановки звуков дети справились лишь с двумя словами, в которых достаточно было лишь переставить местами слоги (*пила – липа, кабан – банка*). Задания на преобразование одного слова в другое путем постепенного замещения букв и составление слов из букв одного слова оказались недоступными для детей. Обучающиеся с ОНР III уровня смогли составить лишь одно слово из букв другого слова с помощью учителя.

37,5 % обучающихся младших классов с ОНР III уровня показали **низкий уровень** сформированности навыка видоизменения слов. Дети части справились с заданиями на преобразование слога в слово путем добавления одного звука, преобразование слова путем исключения одного звука, преобразование слова путем изменения второго звука, преобразование слова путем исключения одного слога. При выполнении заданий детям

потребовался образец взрослого. с остальными заданиями дети данного уровня не справились.

С целью общей оценки уровня сформированности знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня мы подсчитали общее количество баллов, набранных детьми по двум сериям заданий методики констатирующего эксперимента. Результаты представлены на рисунке 3.

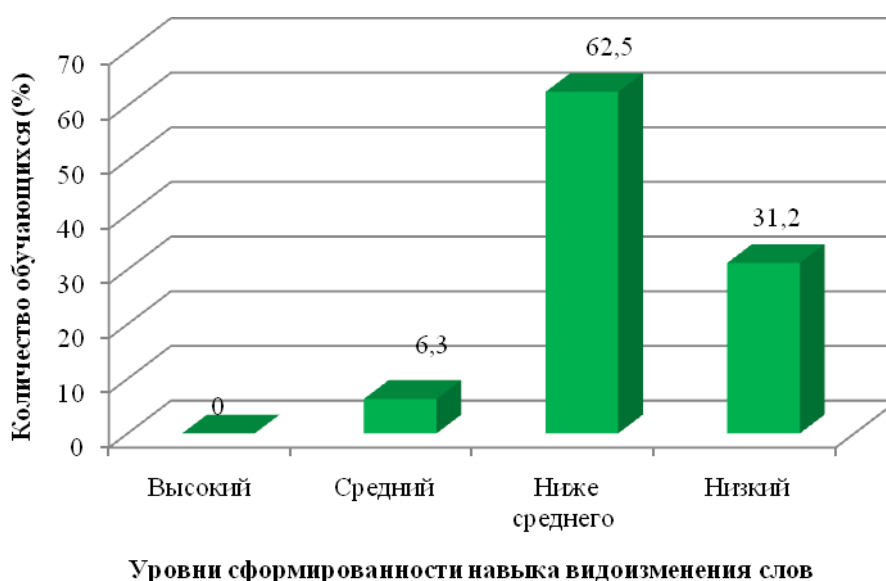


Рисунок 3 – Результаты изучения сформированности знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня по двум сериям заданий методики констатирующего эксперимента.

Как видно из рисунка 3, большинство обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня (62,5 %) продемонстрировали уровень сформированности знаково-символических учебных действий ниже среднего. 31,2 % детей показали низкий уровень. Лишь незначительное количество детей (6,3 %) показали средний уровень.

Таким образом, младшие школьники с ОНР III уровня демонстрируют трудности в овладении знаково-символическими учебными действиями. В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие

особенности сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня:

- трудности перевода устного высказывания в письменную форму, наличие в письменных работах специфических ошибок языкового анализа и синтеза: слитное написание слов, отдельное написание частей слова, пропуск букв и слогов, добавление лишних букв и слогов, перестановки букв;

- слабая сформированность умения осуществлять языковой анализ на слух в специальных пробах, трудности составления звуковой схемы слова и схемы предложения;

- трудности видоизменения слов;

- необходимость в дифференциации уровня сложности письменного задания (на слух, с визуальной опорой);

- необходимость в помощи взрослого в виде подсказок и обучения.

Выявленные особенности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня, говорят о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций, направленных на формирование знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня, как основы для успешного овладения навыком письма.

2.3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

На основе результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических

рекомендаций с целью формирования знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня, которые включают в себя принципы, направления и содержание работы.

В основу методических рекомендаций нами положены работы Г.А. Каше, Е.В. Мазановой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко, Е.В. Языкановой.

Коррекционная работа по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня базируется на следующих **принципах**:

- Принцип дифференцированного подхода (учет уровня сформированности знаково-символических действий);
- Принцип деятельностного подхода (учитывается ведущий вид деятельности в соответствии с интересом ребенка);
- Онтогенетический принцип (учитывается последовательность формирования языковых операций);
- Принцип поэтапности (работа строится поэтапно, от простого к сложному);
- Принцип активности, за счет эмоциональной насыщенности занятий, использования игровых заданий;
- Принцип наглядности (широкое применение наглядного материала в процессе обучения);
- Принцип прочности (многократное повторение материала в различных его вариантах).

Коррекционно-педагогическая помощь обучающимся с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования предполагает новые подходы к ее организации. Инклюзивное образование предполагает системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса. В коррекционно-образовательном процессе, направленном на формирование знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня, принимают участие дети

с ОНР III уровня, дети с нормой речевого развития, учитель начальных классов, учитель-логопед и родители.

К основным направлениям сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов можно отнести организацию комплексной диагностики нарушений письма; организацию индивидуальной работы обучающихся с ОНР III уровня на уроках; вовлечение в коррекционно-педагогическую деятельность членов семьи детей с ОНР III уровня. Основными формами сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов являются: консультации; интегрированные уроки учителя начальных классов и учителя-логопеда; участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов; совместное проведение круглых столов по вопросам диагностики нарушений письма и планирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося с ОНР III уровня; совместное проведение родительских собраний; участие в работе ПМПк школы; разработка совместного плана действий по устранению учебной проблемы.

Важной формой сотрудничества в ходе коррекционной работы выступают открытые занятия учителя-логопеда. На логопедических занятиях обучающиеся с ОНР III уровня приобретают умения осуществлять знаково-символические учебные действия. Данные умения затем совершенствуются в ходе учебного процесса на уроках русского языка. Посещая открытые логопедические занятия, учитель начальных классов знакомится с целым рядом специальных приемов, которые затем может использовать на своих уроках.

На уроках обучающиеся с нормой речевого развития работают в парах и микрогруппах с детьми с ОНР III уровня. Ответы детей с нормой речевого развития выступают в качестве образца для обучающихся с ОНР, что благотворно сказывается на формировании знаково-символических учебных действий у детей с ОНР III уровня. К формам взаимодействия детей с ОНР и нормой речевого развития относится также взаимопроверка правильности выполнения задания.

Направления работы по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня на занятиях с логопедом и на уроках русского языка представлены на рисунке 4.



Рисунок 4 – Направления работы по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня

Мы предлагаем вести работу по формированию знаково-символических учебных действий поэтапно:

Подготовительный этап. Подготовка к овладению знаково-символическими учебными действиями;

1 этап. Формирование действия замещения;

2 этап. Формирование действия кодирования;

3 этап. Формирование действия декодирования.

Подготовительный этап предполагает развитие слухового и зрительного внимания, памяти, работу над ритмической стороной речи, работу по развитию переключения и координации, развитие мелкой моторики у младших школьников с ОНР III уровня. На данном этапе детей учат концентрировать внимание на звучащей речи, отбирать необходимые лексические единицы, запоминать символы звуков. Детям предлагаются различные игровые упражнения на запоминание рядов предметов, слов и символов; подбор слов, относящихся к определенной группе; поиск слов или букв в печатном тексте; пальчиковая гимнастика; рисование по трафаретам, клеткам; упражнения по обводке предметов, закрашивание контурных изображений линиями, точками, вертикальными и горизонтальными штрихами; упражнения с ножницами.

На **первом этапе** обучающихся младших классов с ОНР III уровня учат действиям замещения: замещение звука буквой, символом, замещение слога и слова символом. На данном этапе у детей формируют умение осуществлять слоговой анализ слов: определять количество слогов в слове, выделять первый и последний слог в слове, определять заданный по счету слог, осуществлять поиск слов с одинаковым количеством слогов. Для этого могут использоваться следующие игровые упражнения «Рассели в домики», «Соедини картинку, названия которых начинаются с одного и того же слога», «Соедини картинку с одинаковым количеством слогов», «Прохлопай», «Разложи предметы на полки», «Какие слоги потерялись?». Работа по развитию умения осуществлять слоговой анализ осуществляется на постепенно усложняющемся речевом материале. Предлагается следующая последовательность усвоения слогового анализа на материале слов различной слоговой структуры:

- двусложные слова без стечения согласных, состоящие из двух открытых слогов;

- односложные слова без стечения согласных;
- трехсложные слова из открытых слогов;
- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога;
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов;
- односложные слова со стечением согласных в начале слова;
- односложные слова со стечением согласных в конце слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова;
- трехсложные слова со стечением согласных.

Также на данном этапе осуществляется формирование навыков звукового анализа слов. Сначала у детей развивают элементарные формы звукового анализа (выделение звука на фоне слова, название слов с заданным звуком). Например, обучающимся с ОНР III уровня предлагается по сюжетной картинке назвать слова с заданным звуком; придумать слова с заданным звуком; определить, с какого звука начинаются слова или заканчиваются слова; поставить фишки на картинки, в названиях которых заданный звук спрятался: в середине слова, в конце слова, в начале слова. После освоения обучающимися элементарных форм звукового анализа осуществляется переход к сложным формам звукового анализа. Работа по формированию сложных форм звукового анализа представляет собой не только умение выделять звуки, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. Например, младшим школьникам с ОНР III уровня можно предложить выполнить следующие игровые упражнения:

- выбрать картинку, в названии которой 5 звуков;
- найти пару к картинке в зависимости от количества звуков; определить количество звуков;
- определить заданный по счету звук в слове;

- вписать пропущенный звук.

Стоит также отметить, что в ходе формирования звукового анализа усложняются не только формы работы, но и речевой материал. Коррекционная работа по развитию сложных форм звукового анализа осуществляется с учетом того, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования:

1. С опорой на вспомогательные средства (символы звуков, фишки и т.п.);
2. В речевом плане, исключая зрительные опоры (только проговаривание);
3. Во внутреннем плане.

Также на данном этапе детей обучают навыкам видоизменения слов: преобразования слов путем добавления или исключения одного звука, слога; преобразования слова путем перестановки звуков, преобразования одного слова в другое путем постепенного замещения букв; составления слов из букв одного слова.

На **втором этапе** детей обучают действиям кодирования, то есть создания модели с помощью знаково-символических действий. Младших школьников с ОНР III уровня учат составлять звуковые и слоговые схемы слова, а также схемы предложений. У детей с ОНР III уровня формируют умение определять количество и последовательность слов в предложении; слышать предлоги в составе предложения; различать предлоги и приставки; составлять схему предложения; выделять заданное по счету слово в предложении; определять место слова в предложении; определять границы предложений; составлять предложения из слов, данных в разбивку; составлять текст из отдельных предложений.

Работа по обучению и закреплению умения составлять схемы строится в следующей последовательности:

1. Учитель строит схему – обучающиеся наблюдают;

2. Учитель начинает моделирование – обучающиеся продолжают и завершают работу;

3. Обучающиеся самостоятельно составляют схему.

На **третьем этапе** детей обучают действиям декодирования, то есть применения модели на практике. Детям предлагаются следующие упражнения: «Подбери слово к заданной схеме», «Подбери предложение к данной схеме», «Соедини картинку со схемой», «Найди слова, которые не подходят к данной схеме», «Исключи предложение, не подходящее к заданной схеме», «Продолжи схему», «Вставь слово в предложение, воспользовавшись схемой».

Комплекс игровых упражнений, направленных на формирование знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня представлен в приложении Г.

В ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что обучающиеся с ОНР III уровня демонстрируют различные уровни сформированности знаково-символических учебных действий. Данный факт нацеливает на необходимость дифференциации содержания коррекционной работы для каждой из групп детей (таблица 2).

Таблица 2 – Дифференциация содержания работы для младших школьников с ОНР III уровня, продемонстрировавших различные уровни сформированности знаково-символических учебных действий

| Направление работы | Уровень ниже среднего | Низкий уровень |
|---|---|---|
| 1. Развитие умения осуществлять действия замещения | Работа ведется с опорой на вспомогательные средства, а также в речевом плане (только проговаривание) Элементарные и сложные формы звуко- | Работа ведется с опорой на вспомогательные средства (зрительные опоры) Элементарные формы звуко-слогового анализа на материале слов со |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>слогового анализа на материале слов со слоговой структурой определенного типа:</p> <ul style="list-style-type: none"> -двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов; - односложные слова со стечением согласных в начале слова; - односложные слова со стечением согласных в конце слова; - двусложные слова со стечением согласных в начале слова; - двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова; - трехсложные слова со стечением согласных. <p>определенным типом слоговой структуры (см. выше)</p> | <p>слоговой структурой определенного типа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - двусложные слова без стечения согласных, состоящие из двух открытых слогов; - односложные слова без стечения согласных; - трехсложные слова из открытых слогов; - двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога. |
| <p>2. Развитие умения осуществлять действия кодирования и декодирования</p> | <p>Предлагаются задания на уровне слова, предложения и текста. Предложения из 4-7</p> | <p>Предлагаются задания на уровне слога, слова, предложения. Предложения из 3-5</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | слов. Использование простых и сложных моделей | слов. Использование простых моделей |
|--|---|--|

Стоит отметить, что успешность коррекционной работы зависит также и от того, закрепляются ли приобретенные умения в домашних условиях. Поэтому важным моментом в формировании знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня является работа с родителями. Родителям обучающихся с ОНР III уровня стоит закреплять приобретенные в школе умения в процессе повседневных дел, режимных моментов, прогулок с детьми. Так, например, родитель в игровой форме во время умывания привлекает внимание ребенка к звучанию названий окружающих предметов (– На какой звук начинается слово «мыло»? А что еще в комнате начинается на этот звук?). Или при походе в магазин родитель дает ребенку установку: – «Мы купим тебе столько конфет, сколько звуков в слове «магазин», если ошибешься, то останешься без конфет». Закреплять сформированные навыки можно и в процессе отдыха: «Придумай предложение про то, что ты сейчас видишь. В нем должно быть столько слов, сколько красивых камней ты собрал».

Рекомендации родителям обучающихся с ОНР III уровня по закреплению умения осуществлять знаково-символические действия представлены в приложении Д.

Предложенные нами методические рекомендации не исчерпывают всех вопросов формирования знаково-символических учебных действий, позволяющих строить высказывание в письменной форме. Также стоит отметить, что данные методические рекомендации нуждаются в апробации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что особо значимыми среди универсальных учебных действий являются знаково-символические действия, позволяющие строить высказывание в письменной форме, поскольку овладение детьми навыками письма в начальном периоде обучения в школе является залогом их успешного последующего обучения, а также развития их познавательной и личностной сферы.

Овладение обучающимися с ОНР III уровня знаково-символическими учебными действиями во многом предопределяет успешность последующего обучения. Как показали исследования Г.В. Бабиной, О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, М.Н. Русецкой, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и других исследователей, на формирование умения строить высказывание в письменной форме у детей с ОНР III уровня оказывает влияние недоразвитие всех компонентов речевой системы.

Не смотря на все многообразие методов и приемов в логопедической работе по формированию знаково-символических действий у обучающихся с ОНР, проблема формирования знаково-символических учебных действий у детей данной категории в условиях общеобразовательной организации остается актуальной и по сей день. На современном этапе развития образования в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предъявляются новые требования к организации учебного процесса. Данный факт говорит о необходимости разработки новых организационных форм работы в данном направлении.

С целью изучения особенностей сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с общим недоразвитием речи III уровня нами был разработан диагностический

комплекс, включающий в себя две серии заданий: 1 серия «Исследование усвоения знаково-символических учебных действий на уровне слова, предложения, текста»; 2 серия « Исследование навыков видоизменения слов».

В ходе обследования по 1 серии заданий констатирующего эксперимента нами были использованы диктанты, предложенные в методических рекомендациях к обследованию речи младших школьников А.В. Мамаевой, а также задания из альбома упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза Е.В. Мазановой. В ходе обследования по 2 серии заданий констатирующего эксперимента нами были использованы задания, представленные в пособии Е.В. Языкановой. Авторский вклад заключался в подборе заданий различного уровня сложности с учетом особенностей младших школьников с речевой патологией, а также разработке оценочной шкалы.

Нами проведен констатирующий эксперимент на базе муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Ирбейская средняя общеобразовательная школа № 1» Ирбейского района Красноярского края. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 16 обучающихся младших классов 7-8 лет с ОНР III уровня. В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности сформированности знаково-символических учебных действий у обучающихся 1-2 классов с ОНР III уровня:

- трудности перевода устного высказывания в письменную форму, наличие в письменных работах специфических ошибок языкового анализа и синтеза: слитное написание слов, отдельное написание частей слова, пропуск букв и слогов, добавление лишних букв и слогов, перестановки букв;

- слабая сформированность умения осуществлять языковой анализ на слух в специальных пробах, трудности составления звуковой схемы слова и схемы предложения;

- трудности видоизменения слов;
- необходимость в дифференциации уровня сложности письменного задания (на слух, с визуальной опорой);
- необходимость в помощи взрослого в виде подсказок и обучения.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами сделан вывод о необходимости разработки дифференцированных методических рекомендаций с целью формирования знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня, которые включают в себя принципы, направления и содержание работы. В основу методических рекомендаций нами положены работы Г.А. Каше, Е.В. Мазановой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко, Е.В. Языкановой.

Коррекционно-педагогическая помощь обучающимся с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования предполагает новые подходы к ее организации, системный подход, взаимодействие всех участников образовательного процесса. В связи с этим нами определены формы взаимодействия участников коррекционно-образовательной работы по развитию языкового анализа у младших школьников с ОНР III уровня. Помимо этого нами разграничено содержание работы для детей с различными уровнями сформированности знаково-символических учебных действий.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы. Гипотеза доказана. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева, И.Б. Инновационная полифункциональная среда как средство коррекции психофизического развития дошкольников/ И.Б. Агаева// Сибирский вестник специального образования. – 2013. – № 1 (19). – С. 7-13.
2. Азова, О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие /под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2011. – 340 с.
4. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Т.А. Алтухова. – М., 1995. – 233 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. – М.: Педагогика, 1980. – 286 с.
6. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев// Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 33-36.
7. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин – М.: Медицина, 1975. – 225 с.
8. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
9. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, 2006. – С. 7-20.

10. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопедические технологии / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.
11. Балашов, Ю.В. К вопросу о формировании знаково-символических УУД в процессе обучения решению текстовых задач/ Ю.В. Балашов// Актуальные вопросы современной педагогики. Материалы V Международной научной конференции. – 2014. – С. 83-86.
12. Беляева, О.Л. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт// О.Л. Беляева, Л.А. Брюховских, О.А. Дмитриева, О.А. Козырева, Л.А. Сырвачева. Коллективная монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
13. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
14. Власенко, И. Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология. — 1988. — № 4. – С. 3-11.
15. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
16. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001. – С. 193-199.
17. Выготский, Л.С. Предистория письменной речи/ Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – С. 73-95.
18. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка/ П.Я. Гальперин. – М: Просвещение, 1985. - 45 с.

19. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики/ И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
20. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму / Е.В. Гурьянов. - М., 2011. – 426 с.
21. Грибова, О. Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи: в начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О.Е. Грибова. – М., 1990. – 217 с.
22. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие/ О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
23. Грибова, О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: Пособие для учителя/О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, Н.Л. Ипатова. – М.: Просвещение, 1992. – 96 с.
24. Дорофеева, Л.В. Проблемы формирования навыков письма у обучающихся с ОНР III уровня// Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ/ отв. ред. И.Б. Агаева; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – С. 201-204.
25. Дудьев, В.П. Взаимосвязь развития двигательной и речевой функциональных систем человека в нормальном и нарушенном онтогенезе/ В.П. Дудьев// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – №10. – С. 79-83.
26. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/ Л.Н. Ефименкова, Л.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – с.
27. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М., 2011. – 232 с.
28. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество/ Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.

29. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. – М., 2013. – 132 с.
30. Журова, Л.Е. Обучение дошкольников грамоте: методическое пособие / Л. Е. Журова, Н. С., Варенцова, Н. В. Дурова. М: Школа-Пресс, 2004.- 144 с.
31. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б. Иншакова. – СПб., 2013. – 189 с.
32. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет / О.Б. Иншакова. – М: Владос, 2005. – С. 112.
33. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
34. Киселева, Н.Ю. Письменно-речевая деятельность учащихся с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Киселева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №. 12-4. – С. 96-99.
35. Колповская, И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма/И.К. Колповская// Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. (Пути спец. обучения.) — Сб. статей/ Под ред. Р.Е. Левиной. — М., 1961. — С. 73–88.
36. Колповская, И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи / И.К. Колповская. Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 2010. – 149 с.
37. Колповская, И.К., Характеристика нарушений письма и чтения/ И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии. – М., 1968. – С.166-190.
38. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
39. Корольков, В.А. Общеучебные умения и навыки как составная часть универсальных учебных действий/ В.А. Корольков, А.С. Орехова// Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118-2. – С. 76-77.
40. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2 – С. 3-10.

41. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 170 с.
42. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция/Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
43. Лебединцев, В.Б. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования/ Н.М. Горленко, О.В. Запятая, В.Б. Лебединцев, Т.Ф. Ушева// Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 153-160.
44. Лебединцев, В.Б. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе/ В.Б. Лебединцев. – М.: Илекса, 2016. – 208 с.
45. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи/ Р.Е. Левина. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.
46. Левина, Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей / Р.Е. Левина //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 423 с.
47. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
48. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
49. Леонтьев, А.Н. Психология речи/ А.Н. Леонтьев// Мир психологии. - 2003. – №2 (34). – С. 31-39.
50. Логинова, Е.А. Общее недоразвитие речи/ Е.А. Логинова, О.В. Елецкая. – СПб.: Питер, 2015. – 463 с.
51. Логопатопсихология/ под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2011. М 285 с.
52. Логопедия: учебник / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. – М.: Владс, 2003. – 364 с.
53. Лошкарева, Н.И. Развитие общих учебных умений и навыков школьников / Н.И. Лошкарева // Воспитание школьников. 1984. – № 4. – С. 4-

69. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма/ Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10-77.
54. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – 2-е изд. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
55. Мазанова, Е.В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. М.: ГНОМ и Д, 2012. – 32 с.
56. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения/ Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина//Дефектология, 2010. – № 5. – С. 6-11.
57. Мастюкова, Е.М. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
58. Микерова, Г.Ж. Система формирования общеучебных познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения/ Г.Ж. Микерова// Международный журнал экспериментального образования. 2017. – № 10. – С. 16-24.
59. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи с 4 до 7 лет/ Н. В Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с.
60. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.
61. Ожигина, С.П. Формирование знаково-символических универсальных учебных действий у младших школьников через моделирование/ С.П. Ожигина// Герценовские чтения. Начальное образование. № 1. – 2011. – С. 183-186.

62. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2014. – 421 с.
63. Поникарова, В.Н. Возможности формирования функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.Н. Поникарова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 1-7. – С. 107-110.
64. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей/Е.Н. Российская. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
65. Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников/ М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова. — М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
66. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений школьных различных типов / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.
67. Садовникова, И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/И.Н. Садовникова. – М.,1979. – 20 с.
68. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников/И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.
69. Салмина, Н.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника / Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова. М.: МГППУ. – 2006. – 210 с.
70. Специальная педагогика: учебник/ науч. ред. Н. М. Назарова.. – М.: ЛОГОМАГ,2013. – 336 с.
71. Специальная психология : учебник/ под ред. В. И. Лубовского. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2016.
72. Специальная психология: учебник / сост. Л.В. Мардахаев, Е.А. Орлова. – М.:Юрайт, 2015. – 447 с.

73. Спирина, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ/ Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова// Дефектология, 1988. – № 5. – С.3-9.
74. Спирина, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы/ Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1965. – С.33-45.
75. Спирина Л. Ф. Особенности обучения грамоте детей с ОНР // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968.
76. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний/ Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344с.
77. Татьянченко, Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом/ Д.В. Татьянченко, С.Г. Воробцов // Завуч. – 2000. – № 7. – С. 38-63.
78. Ткаченко, Т.А. Звуковой анализ и синтез: Логопедическая тетрадь/ Т.А. Ткаченко.
79. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие/ Т.А. Ткаченко. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999 – 112 с.
80. Ткаченко, Т.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет./ Т.А. Ткаченко. М.: ГНОМ и Д, 2005. – 48 с.
81. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии)//Расстройства речи у детей и подростков /Под ред. С.С. Ляпидевского. – М., 2010. – 159 с.
82. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
83. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и

науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 1576 [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.pravo.gov.ru

84. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf>

85. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с.

86. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М., 1991. – 44 с.

87. 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, 1989. – 223 с.

88. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1959. – 258 с.

89. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2005. – 256 с.

90. Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева. – М.: Альфа, 1993. – 87 с.

91. Чиркина, Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г.В. Чиркина // Ученые записки. – Курск, 2012. – № 2. – С. 155-166.

92. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зиминая. – М.: Академия – 2003. – 240с.

93. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

94. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

95. Языканова, Е.В. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения. 1 класс/ Е.В. Языканова. – М.: Экзамен, 2009. – 80 с.
96. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией/ Т.П. Бессонова, А.В. Ястребова. – М.: Когито-Центр, 1996. – 47 с.
97. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи/ Т.П. Бессонова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1997. – 131 с.
98. Clarke, Louise. Can't read, can't write, can't talk too good either: How to recognize a. overcome dyslexia in your child / Louise Clarke; With an introd. by Archi A. Silver. Repr. – Baltimore (Md.): Penguin books, 1974. – XVI, 280 p.
99. Mousty, Ph. L'acquisition de l'orthographe: donnees comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques Text/ Ph. Mousty, Alegria J. // Revue francaise de pedagogie, 1999. – N 126. – P. 7-22.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Речевой материал для обследования сформированности знаково-символических учебных действий обучающимися 1-2 классов с ОНР III уровня

1 класс

Задание 1. Письмо предложения под диктовку

Лена пила сок. Мама варит суп.

В случае если ребенок не справился с заданием 1, ему предлагается альтернативное задание 1.2.

Задание 1.2. Письмо простых слов под диктовку

А) Напиши свое имя.

Б) мак, лапа, лето, дети.

В случае если ребенок не справился с заданием 1.2, ему предлагается альтернативное задание 1.3.

Задание 1.3. Письмо слогов под диктовку

Ба, гу, вы, ам, ко, де.

При этом детям давалась установка писать каждый слог с заглавной буквы, с целью оценки сформированности умения применять на письме знание о написании заглавных и прописных строчных букв.

В случае если ребенок не справился с заданием 1.3, ему предлагается альтернативное задание 1.4.

Задание 1.4. Списывание с печатного текста

Настя.

Пришла Настя из школы. Одна мама была дома.

2 класс

Задание 1. Письмо текста под диктовку

Осень

Быстро пролетело лето. Пришла осень. С каждым днём всё меньше и меньше становится на деревьях листьев. Трепетная осинка стоит вся красная, багровая, золотистая.

В случае если ребенок не справился с заданием 1, ему предлагается альтернативное задание 1.2.

Задание 1.2. Письмо предложения под диктовку

У кошки серый хвост.

В случае если ребенок не справился с заданием 1.2, ему предлагается альтернативное задание 1.3.

Задание 1.3. Письмо слов под диктовку

Дом, кошка, забор, лужа

В случае если ребенок не справился с заданием 1.3, ему предлагается альтернативное задание 1.4.

Задание 1.4. Письмо слогов под диктовку

Ас, ту, до, пы, ва, го

При этом детям давалась установка писать каждый слог с заглавной буквы, с целью оценки сформированности умения применять на письме знание о написании заглавных и прописных строчных букв.

В случае если ребенок не справился с заданием 1.4, ему предлагается альтернативное задание 1.5.

Задание 1.5. Списывание с печатного текста

Собака

Люба и Надя играли у дома. Во двор забежала чужая собака. Она была лохматая и злая на вид. Девочкам стало страшно. Вышел Лёня. Он бросил ком грязи. Собака сразу убежала.

| Задание | Класс | |
|----------------------------|--|--|
| | 1 | 2 |
| Уровень предложения | | |
| 2 | Ваня ест суп. У дома растет дерево. | Зимой идет снег. Мальчик гуляет с собакой. |
| 3, 4 | Лена купила новое платье. Дети слепили во дворе снеговика. | Сегодня пасмурный день. Наташа и Люба идут в библиотеку. |
| Уровень слова | | |
| 5 | Кит, торт, рука, чашка, жираф, молоко | Дом, гриб, каша, туман, калина |
| 6 | Жук, рога, кошка, радуга | Сок, утка, сумка, дорога |
| 7 | Звук А: арбуз, аист, белка, шкаф Звук С: сумка, коса, нос, собака | Звук У: лук, ужи, улей, кенгуру Звук Р: рука, куртка, топор, рыба |
| 8 | Утка, мак, стол | Эхо, шуба, крот |
| 9 | Жук, рука, мост | Нос, вода, волк |
| 10 | Второй звук: рыба, утка Третий звук: бумага, рога | Второй звук: булка, книга Третий звук: круг, лучи |

Приложение В

Дидактические материалы по формированию знаково-символических учебных действий у младших школьников с ОНР III уровня

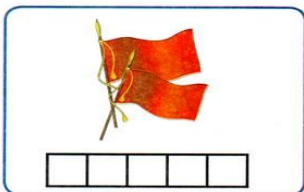
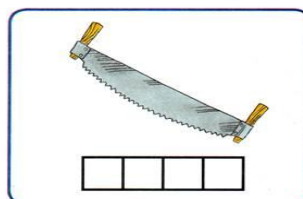
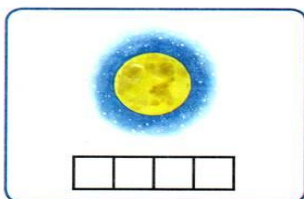
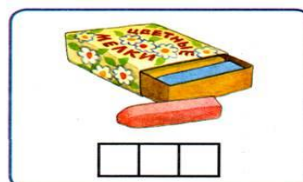
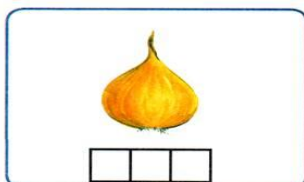
Игры, нацеленные на развитие умения осуществлять звуковой анализ слова

«Какой последний звук?»



«Место звука»

Ребенку дается задание определить место звука «Л» в словах и закрасить соответствующую клетку.



«Подбери к схеме слово»

Ребенку дается задание подобрать к заданной схеме слово-название картинки. Для этого нужно определить количество звуков в словах, а также гласные или согласные звуки.

Подбери к схеме слово.

«Звуковое дерево»

Ребенку дается инструкция: Это волшебные деревья. На них растут листья синего, зелёного и красного цвета. Тебе нужно определить первый звук в названии картинки и угадать, где «растет» это слово. Например, «иголка» растет на дереве с красными листьями, так как первый звук в слове гласный. А слово «кисть» растет на дереве с зелеными листьями, так как первый звук в слове согласный и мягкий.

«Сигнальщики»

Детям раздают сигнальные карточки синего и зеленого цвета. Если в названном слове первый звук твердый, то дети показывают синюю карточку, если мягкий – зеленую.

«Телеграфисты»

Играют двое детей. Они выполняют роль телеграфистов, передающих и принимающих телеграммы. Содержание телеграммы задается ведущим, который скрытно от второго играющего показывает первому играющему

картинку. Тот должен «передать содержание телеграммы»: произнести слово по звукам. Второй играющий «принимает телеграмму»: называет слово слитно. Затем играющие меняются ролями, и игра продолжается.

«Лото»

Обучающимся раздаются карточки с предметными картинками, их названия начинаются с различных звуков. У детей фишки с буквами. Необходимо закрыть фишкой то слово, которое начинается с этого звука. Побеждает тот, кто правильно закрыл фишками все карточки. Можно изменить задание (звук в конце слова, в середине).

«Какой звук пропущен?»

Взрослый произносит слова, пропуская первый звук. Обучающиеся должны отгадать слово и назвать звук, который не произнесли, например: (с)лон, (в)олк, (к)от, (с)тол, (с)тул, (з)аяц, (л)иса.

«Подарки зверюшкам»

Крокодил Гена был в Африке. И оттуда привез подарки. Каждому подарил такой предмет, название которого начинается с такого же звука, как и имя зверюшки. Что подарил Гена волку? Лисе? Белке?

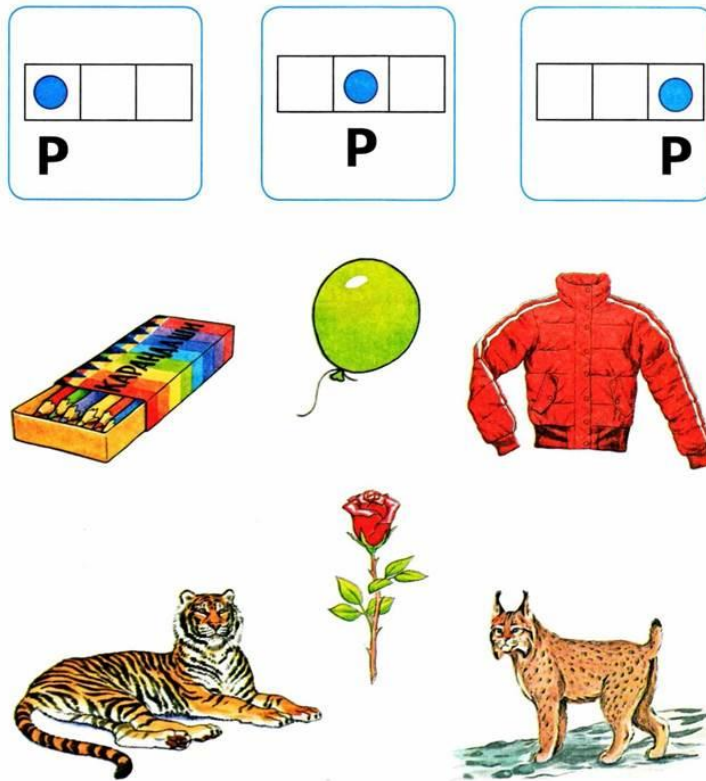
«Кто больше?»

Придумать слова, в которых заданный звук был бы:

- в начале слова
- в середине
- в конце слова

«Подбери слова к схеме»

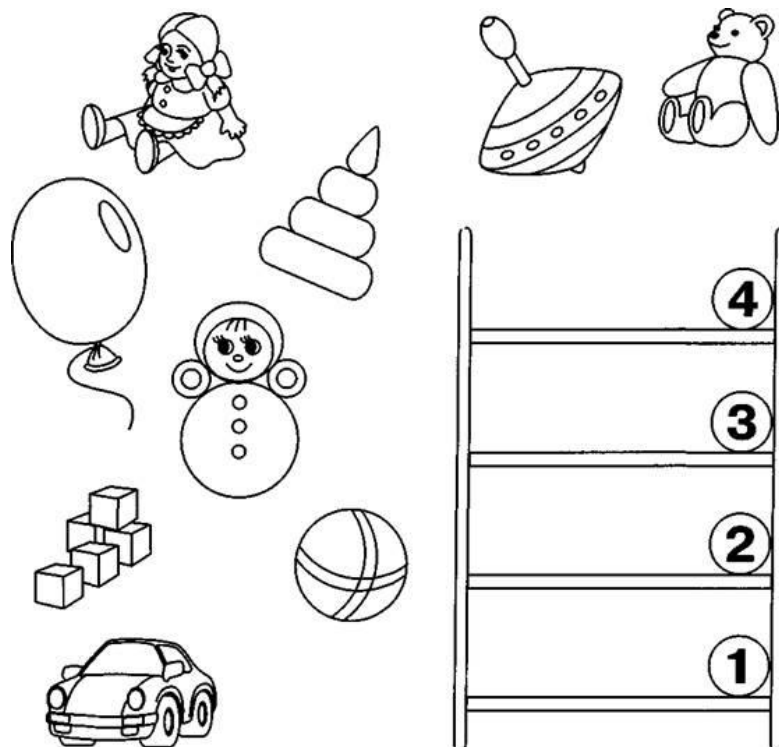
Ребенку дают предметные картинки и карточки с различными схемами слова. Закрашенная клеточка обозначает место звука в слове. Задание: к схеме подобрать карточки.



Игры, нацеленные на развитие умения осуществлять слоговой анализ слова

«Расставь по полкам»

Ребенку предлагается разложить игрушки по полкам в зависимости от количества слогов в словах.



«Слоговая цепочка»

Детям раздаются карточки для игры. Их надо положить перед каждым игроком сверху вниз. Начинается игра с карточки, на которой левая половинка пустая. Играющий выставляет эту карточку, называет картинку и выделяет последний слог в данном названии. Дети ищут на своих карточках слева такую картинку, у которой первый слог совпадает с данным слогом, и выкладывают ее рядом с первой. Затем анализируется правая картинка второй карточки, в ней выделяется последний слог. Таким образом, в названиях левых картинок выделяется первый слог, а в названиях правых картинок – последний слог. Игра должна завершиться, когда будут выложены все картинки, последняя карточка – с пустой правой половинкой.

«Разгадай ребус»

Детям дают карточки, на которых изображены по две картинки. На карточке «спряталось» слово. Его надо составить, выделив из каждого слова-названия первые слоги, а затем из них сложить слово, например: ромашка, самолет – роса. Выигрывает тот, кто составит больше слов.

Примерный материал для игры: голуби, раки – гора; бутылка, рябина – буря; кораблик, жаворонок – кожа; сухари, шары – суша; ромашка, тазы – рота; телефон, малина – тема; чулок, дома – чудо; карандаш, банка – кабан; колобок, марка – комар; девочка, лопата – дело; лисички, самолет – лиса.

«Волшебники»

Обучающимся предлагается «превратить» слово, имеющее определенное количество слогов, в слово с большим или меньшим количеством слогов. Например: измените слово «кот» так, чтобы в нем стало два слога (котик), измените слово «листок» так, чтобы в нем был один слог (лист).

Игры, нацеленные на развитие умения осуществлять языковой анализ на уровне предложения и текста

«Определи по схеме»

Ребенку предлагается схема предложения. Ребенку нужно подобрать к заданной схеме предложение из нескольких предложенных.

└─── ─── ─── ─── ─── .

Мама купила сапоги.

У Васи есть кот.

На крыше сидит рыжий кот.

Лена и Таня идут в школу.

«Сосчитай слова»

Ученику предлагается внимательно прослушать сказанную педагогом или одноклассником фразу, посчитать число слов в ней, назвать слова по порядку, назвать слова вразбивку (третье, первое, четвертое, пятое).

«Найди спрятанное слово»

Ученик получает карточку, внимательно просматривает буквенный материал, отыскивает слова и подчеркивает их.

Например, нужно отыскать слова: *радуга, солнышко, трава, цветок, жук, птица, крыша, сапоги* из набора букв:

БРАГВЫНШНУКРАДУГАТЬВИПЫРАЛСОЛНЫШКОДОАУЩЦУЛД
ТРАВАЛЫФДРДЦВЕТОКДВЛОАЫФВАКАПАПЖУКЛРЫВАОИТО
РОАПТИЦАДЫВОАДДШЩКРЫШАВРАФОЛАСАПОГИЦАШЕНТИ

«Деформированные предложения»

Детям предлагается составить предложение слов:

Бежал, широкой, по, улице.

Тема, в, приехал, деревню, дедушке, к.

В, с, театр, дети, учителем, поехали.

Старой, под, грелась, рысь, сосной.

*Упражнения, направленные на обучение умению преобразовывать
слова*

«Волшебные превращения»

Детям предлагается изменить в слове одну букву, чтобы получилось новое слово:

ЛОТО, КОТ, ГОРА, ИКРА, ЗУБ, ЛИПА

«Какое слово задумано?»

На доске записано слово с одной пропущенной буквой. Например, **б...к** (д...м, л...к, ...ок, со...). Дети должны угадать, какое слово задумал учитель.

«Метаграмма»

Детям предлагается отгадать загадку, по условиям которой из загаданного слова, путем замены одной буквы другой буквой, получается новое слово.

Я цвет одинаковый часто имею:

и с г зеленею, и с к зеленею.

Но с к: вам со мною рискованно быть:

могу и до слёз довести, и убить.

(Лук – луг)

С к - для тенниса я нужен,

С т - я сладок и красив снаружи.

(Корт – торт)

По реке по горной

С ю проплывём всегда мы,

С я меня ищи

На голове у дамы.

(Шлюпка – шляпка)

Рассказ-задача «Что получилось?».

Учитель рассказывает детям рассказ «Когда Вера и Миша пошли первый раз в школу, мама подарила им по разрезной азбуке. Они уже давно выучили все буквы и очень любили из них складывать разные слова. Миша

сложил целый рассказ. Правда, у него, как нарочно, куда-то задевались все буквы Е. Но только он и без них обошелся. Взял да и поставил вместо буквы Е разные другие буквы. «Прочитай!» — говорит Миша Вере. Вера прочитала, да только ничего не поняла. Помогите ей, ребята, она ведь маленькая. Поставьте сбежавшую от Сережи букву Е в те слова, где ей полагается быть. Вот что может натворить лишь одна пропавшая буква. А встала она на свое место — и все теперь понятно».

Детям дается рассказ, который составил Миша:

В полу было жарко. Мы охали долго-долго, пока увидели сало. Нас ждали в соли. Тетя Луна и дядя Соня были нам рады. Мы хорошо провыли лото. Ловили рыбу на руку, или ватрушки на моду. Кувыркались на лугу в сани. А потом поохали в город.

Приложение Г

Рекомендации родителям обучающихся с ОНР III уровня по закреплению знаково-символических учебных действий

В процессе занятий с ребенком должны соблюдаться следующие правила:

1. Занимайтесь с ребенком ежедневно по 15-20 минут, делая в середине занятия небольшой перерыв, во время которой ребенок может подвигаться: поиграть в мяч, попрыгать, побегать. Выбирайте для занятия часы наивысшей работоспособности ребенка, когда он бодрый и веселый.

2. Не принуждайте ребенка к занятиям. Постарайтесь заинтересовать ребенка. Занятия дают наибольший эффект, если они проводятся в игровой форме и интересны ребенку.

3. Не старайтесь сделать все задания за один день. Для того чтобы ребенок усвоил весь материал, вам потребуется отвести на каждое задание по три-четыре дня. Не спешите переходить к следующему заданию, если вы не уверены, что ребенок усвоил материал предыдущего.

4. Хвалите ребенка за успехи и никогда не выказывайте своего огорчения, если у него что-то не получается. Придумайте систему поощрений. Например, за хорошую работу наклеивайте на тетрадь ребенка яркую переводную картинку или стикер.

5. Все согласные буквы называйте как звуки. Например, не [пэ] или [эр], а [п] или [р].

В домашних условиях можно закреплять умение осуществлять языковой анализ с помощью следующих упражнений:

1. Предложите ребенку вспомнить, какие гласные звуки ему знакомы, по каким признакам можно определить, что звук гласный.

2. Пусть ребенок вспомнит по несколько слов, которые начинаются с гласных звуков. Проведите это упражнение в виде соревнования «Кто

больше?»: за каждое подобранное слово играющие получают по фишке, фантику или наклейке.

3. Предложите ребенку вспомнить, какие согласные звуки ему знакомы, по каким признакам можно определить, что звук согласный.

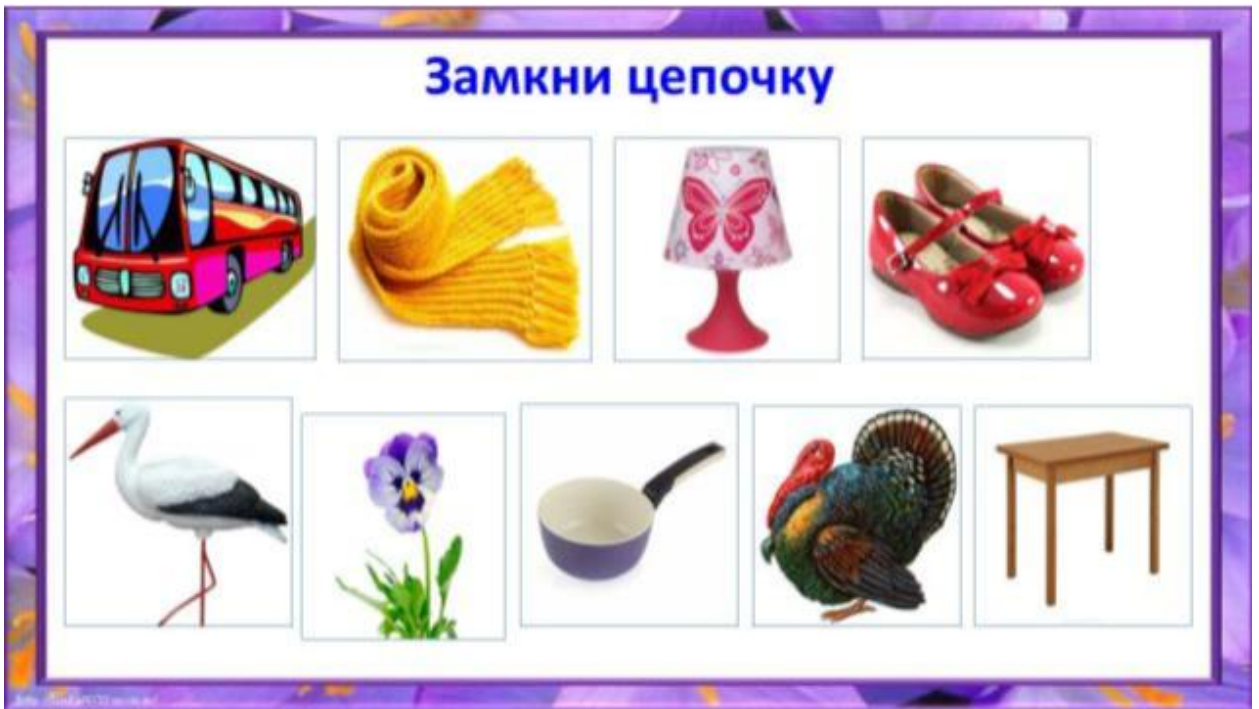
4. Потренируйте ребенка в различении твердых и мягких согласных звуков. Например, услышав твердый звук [К] в начале слова, ребенок будет поднимать руки; услышав мягкий звук [К'] в начале слова, он будет ставить руки на пояс. Вы произносите ряд слов: кот, кегли, кепка, карта, карандаш, кисть, кирпич, киска, котенок, квартира. Ребенок внимательно слушает и выполняет упражнение. Таким образом можно поупражняться и в различении и других пар звуков.

5. Предложите ребенку выполнить игровые упражнения по картинкам.

Например, «Назови слова со звуком С».



«Замкни цепочку»: каждое следующее слово должно начинаться на последний звук предыдущего слова.



«Новоселье в зоопарке»: размести животных по вольерам в соответствии со схемой слова.



«Сколько звуков в слове?»

Сколько звуков в слове? Составь звуковую схему слов.



The image contains two illustrations. The first is a poppy plant with three red flowers and green leaves. Below it is a sound scheme consisting of three colored blocks: blue, red, and blue. The second is a red fox standing on a patch of grass. Below it is a sound scheme consisting of four colored blocks: green, red, blue, and red.