

Содержание

	Стр.
Введение	3
Глава 1. Теоретические основы нарушения письма у младших школьников с ОНР III уровня.	6
1.1. Закономерности формирования процесса письма у детей.	6
1.2. Особенности проявления дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня.	15
1.3. Анализ методик по коррекции дисграфий.	24
Глава 2. Экспериментальное исследование по выявлению дисграфий у учащихся 3 класса с ОНР III уровня.	30
2.1. Цель, задачи организации и методики исследования.	30
2.2. Анализ результатов исследования.	40
2.3. Методические рекомендации по коррекции смешанной дисграфии.	53
Заключение	68
Список литературы	71
Приложение	75

Введение

В настоящее время очень часто возникает проблема нарушений письма у детей, обучающихся в школе. Нарушение письма у младших школьников — одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Особенно остро эта проблема стоит у детей с общим недоразвитием речи.

Наша работа посвящена исследованию особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Данная тема является актуальной, т.к. в последнее время значительно возросло количество детей с ОНР, и младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют довольно значительную часть учащихся общеобразовательных школ. Имеющиеся у них проявления речевой недостаточности препятствуют усвоению школьной программы по русскому языку, в связи с чем одним из важнейших направлений логопедической работы является подготовка указанной категории учащихся к полноценному овладению программными учебными навыками.

Нарушение формирования письма препятствует успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывает вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма – дисграфия, влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Нарушение письма изучается давно, но до настоящего времени оно остается одной из актуальных проблем логопедии.

Над механизмами развития письма в норме и патологии занимались такие авторы, как: А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, Т.Г. Визель, Е.Д. Хомская, Л.Г. Парамонова, Т.Г. Егоров, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева и многие другие.

Как указывает Р.Е. Левина, в соответствии с речевой патологией и характером нарушения речи, у детей различают и различные степени нарушений письма.

При общем недоразвитии речи нарушены все компоненты речевой системы: ребенок обладает скудным словарным запасом, произношение и восприятие звуков у него нарушено, грамматический строй речи осваивает с трудом. При этом интеллект у таких детей не нарушен. Сбой дают те системы организма, которые непосредственно участвуют в процессе «зашифровки» устной речи в буквенные символы – письмо и «расшифровки» - чтение.

Взрослому, который свободно пишет, эти процессы кажутся естественными. Почти как дыхание. Если же проанализировать их природу, окажется, что они сложны и требуют согласованности многих анализаторов и функций организма.

Своевременное выявление дисграфии, точное определение ее дифференциальных признаков и механизмов, отличие дисграфии от иных ошибок письма чрезвычайно важно для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений, по предупреждению дизорфографии и школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность нашей работы .

Актуальность и практическая значимость исследования проблемы нарушения письма у младших школьников позволяет нам определить предмет, объект, гипотезу и задачи исследования.

Цель исследования: Анализ особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и составление методических рекомендаций с комплексом подобранных упражнений по преодолению дисграфий.

Объект исследования: Письмо у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: Дисграфические ошибки у учащихся 3 класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

1. Изучить научно-исследовательские материалы по проблеме исследования. Рассмотреть закономерности формирования процесса письма у детей.
2. Выявить уровень сформированности письма у учащихся 3 класса с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Подобрать методические рекомендации, включающие комплекс упражнений, по преодолению выявленных видов дисграфии.

Гипотеза: Мы предполагаем, что при исследовании уровня сформированности письма у младших школьников с ОНР III уровня будут выявлены различные формы дисграфий входящие в структуру смешанной дисграфии. Наиболее часто встречающиеся виды: дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия. Менее распространенные: аграмматическая и оптическая дисграфии.

Методологической базой и теоретической основой нашей работы являются работы по проблеме нарушений письма Т.В.Ахутиной и О.Б.Иншаковой, Н.Н.Баль и И.А.Захарченя, И.Н.Садовниковой, Г.В.Чиркиной, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что мы рассмотрели и проанализировали теоретический материал по проблеме нарушения письма у младших школьников с ОНР III уровня. Рассмотрели различные подходы и методики выявления и устранения дисграфии.

Практическая значимость заключается в том, что в рамках методических рекомендаций мы подобрали комплекс упражнений для конкретных детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте. Эти упражнения направлены на коррекцию выявленных у них специфических ошибок и в дальнейшем могут применяться в работе логопеда.

Глава 1. Теоретические основы нарушения письма у младших школьников с ОНР III уровня

1.1. Закономерности формирования процесса письма у детей

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человеком. Это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой [26,с.10].

Л.С. Выготский отмечает, что необходимо различать понятия «письмо» и «письменная речь», так как они не тождественны. Письмо - механизм осуществления письменной речи. Письмо представляет собой особую систему символов и знаков, владение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка. Развитие письма представляет собой переход от иллюзорной игры через рисование к письму. Таким образом, письмо выступает и как механизм, и как один из этапов развития письменной речи, являясь ее символической фиксацией.

Письмо - система начертательных знаков, используемая для передачи речевой информации.

Письмо – результат длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно, а продлить ее во времени. В самом начале этого пути человек рисовал то, что хотел сообщить. Затем появились более условные способы: картинка-схема, узелковое письмо, клинопись, иероглифы и, наконец, буквы. Человеческий мозг дозрел до абсолютно абстрактного, сугубо условного знака – буквы. Ребенок так же должен дозреть до этого периода [37].

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы [12,с.15].

Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, осязание – были также достаточно развиты.

Хороший фонематический слух необходим ребенку для усвоения звуковой системы языка, для грамотной устной и письменной речи. Малыша с пеленок учат реагировать на интонацию, ритм и звучание слов. Он начинает отличать одни речевые звуки от других, старается их произносить правильно. К концу второго года ребенок с нормальным речевым развитием различает все звуки родного языка и может заметить дефектное произношение в словах своих сверстников, пытается их исправить. Ему становится доступным фонематическое различие звуков.

Не менее важную роль играет зрение, поскольку ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка говорящих, повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям.

В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей, которая постепенно развивается и укрепляется повторными связями. Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения письму, раскрыто в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др.[37].

«В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений.

Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» (Г.В. Чиркина).

Правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем самым ребенок оказывается подготовленным к письму. В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствует осознанному их усвоению [13,с.10].

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван периодом грамматического языкового развития.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме [26,с.44-45]. Это происходит потому, что графическая речь, как усложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова.

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова.

Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

В процессе обучения грамоте процесс письма автоматизируется в ходе упражнений, и письмо становится навыком [37].

Рассмотрим подробнее структуру процесса письма.

Операции процесса письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова [6, с.472].

А.Р.Лурия определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.).

Письмо включает ряд специфических операций:

- Анализ звукового состава слова, подлежащего записи:
 - определение последовательности звуков в слове;

-уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;

- Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;
- «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы)[26,с.15].

Как отмечает А.Р.Лурия, «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные "кинестетические стереотипы"».

Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь [26,с.16].

Итак, по исследованию А.Р. Лурия, психологическое содержание процесса письма состоит из специальных операций.

При анализе звукового состава того слова, которое подлежит написанию, из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку ребенком, должна быть выделена

серия звучаний - сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста. Только в таких словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых достаточно раздельно, последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко.

В словах, включающих закрытые слоги, и еще в большей степени в словах, в состав которых входят стечение согласных, ряд безударных гласных, это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Она еще больше усложняется в тех случаях, когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не расчленяя его на отдельные слоги, но схватывая его как целое, "глобально". Тогда - как это нередко случается - безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало и слабо звучащие слоги вообще пропускаться.

Иногда слоги переставляются, и в письме ребенка естественно возникают те дефекты, которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее развития и которые в психологии известны под названиями антиципации (предвосхищений), например: "онко" или "коно" вместо окно; элизий (пропусков, упущений), например: "маковь" вместо морковь, "моко" вместо молоко; персевераций (застреваний, повторений отдельных звуков); контаминации (сплавов двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановок [7,с.1].

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки - фонемы.

Под фонемой понимается устойчивый звук речи, изменение которого меняет смысл слова (например, д в отличие от т в словах: дочка и точка).

Только в тех случаях, когда слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих элементов (как это, например, имеет место в словах Ма-ша или ша-ры), установление звуков происходит без труда. Значительно большую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог и когда, например, в совершенно различно звучащих вариантах согласного (то, та, те, ти) ту же фонему т. Близкие к этому трудности возникают и в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один звук в совершенно другой (например, [д] в [т], [з] в [с]) и ребенок должен различить нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию.

Гораздо большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различить отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы. Педагоги хорошо знают, что эта задача требует особой работы, и учащийся, проучившийся несколько месяцев, нередко продолжает лишь с очень большим трудом выделять отдельные звуки из таких сочетаний, как, спр (из справлять), лнц (из солнца) т.п.

На начальных этапах развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматически.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (или, как говорят лингвисты, фонем в графемы) не вызывает особых трудностей. Обучение письму показывает, что и это звено навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу[14,с.8].

Опытные учителя знают, что дети первых классов нередко смешивают письменное "Е" с "З", или "б" с "д", пишут "ш" как "т" или и как "п", затрудняясь в различии этих букв, сходных по форме и отличающихся только различным пространственным расположением элементов. Иногда у некоторых детей (чаще всего у левшей) такие затруднения принимают более резкие формы: ребенок не сразу может выделить ту сторону, с которой нужно начинать писать, путая письмо слева направо с записью в обратном направлении и иногда записывая зеркально целые слоги. Как правило, эти затруднения легко преодолеваются и не составляют существенных препятствий в обучении грамоте. Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, относятся не за счет трудностей в удержании нужных начертаний букв, а за счет трудности сохранения звуковой последовательности элементов слов, подлежащих записи.

Третьим и последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков - букв - в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е.В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав процесса письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком[7,с.23].

Если на первых этапах развития навыка, движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее - каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и ребенок, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых

сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что, чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями. Только по мере освоения этой перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечить кончику пера любую требуемую траекторию. Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв, (аналогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.). Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего перо вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге. Наконец, труднее всего остального, осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики, уже по выходе из отрочества. Графо-моторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо [26,с.17].

1.2. Особенности проявления дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме [6, с.473].

Дисграфия (от греческого "дис" – затруднение, нарушение, отклонение от нормы; "графо" - писать, изображать) – это частичное специфическое нарушение процесса письма.

При дисграфии наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме. Ошибки при дисграфии являются стойкими и их возникновение не связано «... ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения».

Для овладения письмом имеет существенное значение степень сформированных фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи ребенка. Недостатки звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят более или менее отчетливое выражение в письме в виде смешения букв, искажения слоговой структуры слов, ошибок в словообразовании, согласовании и управлении, в бедности синтаксических построений.

На начальном этапе обучения письму дети должны усвоить понятие о буквах графических знаках (печатных, письменных, заглавных и строчных), научиться правильно, четко и достаточно быстро писать все графические элементы, соблюдая правильную позу, правильные движения руки, правильную траекторию движений и т. п. Одновременно необходимо правильно дифференцировать звуки речи, безошибочно узнавать и соотносить их с буквами, т. к. параллельно с графическим идет формирование орфографического навыка [4,с.3].

Трудности овладения навыком письма учащимися начальных классов общеобразовательной школы выявляются довольно часто. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (А.Н.Корнев, Р.Е.Левина).

Специально организованная логопедическая работа способствует эффективному преодолению нарушений письма у учащихся общеобразовательной школы.

Выбор конкретных компонентов и методов зависит от типа дисграфии.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При **акустической дисграфии** отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами[6, с.474].

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным [6,с.464].

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена, в частности Р.Е. Лалаевой). Выделяются следующие виды дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринопалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет

достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Акустическая дисграфия – это дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциация фонем). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.

Ошибки при акустической дисграфии:

- чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-т', ч-щ, ц-т, ц-с);

- неправильное обозначение мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»);

- замены гласных даже в ударном предложении, например, о-у (туча - «точа»), е-и (лес - «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л-к, б-в, п-н). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным. Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме.

Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко - буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (диктант - «дикат», школа - «кола»);
- пропуски гласных (собака - «сбака», дома - «дма»);
- перестановка букв (тропа - «прота», окно - «коно»);
- добавление букв (таскали - «тасакали»); пропуски, добавления, перестановки слогов (комната - «кота», стакан - «ката»)[6, с.476].

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико –грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией и алалией.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются:

- в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»);
- изменении падежных окончаний («много деревьев»);
- нарушении предложных конструкций (над столом – «на столом»);

- изменении падежа местоимений (около него – «около ним»);
- числа существительных («дети бежит»);
- нарушении согласования («бела дом»);
- нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

- чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш);

- включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м);

- зеркальное написание букв (с-о, э-е);
- пропуски элементов;
- добавление лишних элементов;
- неправильно расположенные элементы (х- «оо»).

Зеркальное письмо также относится к оптической дисграфии [6., с. 479].

Особенности проявления дисграфии у младших школьников с ОНР Зуровня.

Ухудшение здоровья современных младших школьников, недостаточность или неравномерность развития у многих учащихся общеобразовательных школ высших психических функций, обеспечивающих готовность к овладению письменной речью, приводят к увеличению распространенности детской дисграфии.

По данным Ю. В. Микадзе (2002), число неуспевающих школьников, в категорию которых попадают и дети с дисграфией, превышает 30% от общего числа учащихся, и составляет от 15% до 40% всех учащихся начальных классов.

Наиболее распространенная группа представлена детьми с различными речевыми нарушениями. Трудности в овладении письмом у детей с ОНР обусловлены тем, что-либо каждый из процессов, необходимых для написания слова, либо какая-то часть из них у ребенка несовершенны. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и т.п.) наблюдаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют довольно значительную часть учащихся общеобразовательных школ. Имеющиеся у них проявления речевой недостаточности препятствуют усвоению школьной программы по русскому языку, в связи с чем одним из важнейших направлений логопедической работы является подготовка указанной категории учащихся к полноценному овладению программными учебными навыками. Этой проблемой занимались такие авторы как А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи[14].

Общее недоразвитие речи выражается в том, что нарушается как звуковая сторона речи (включая фонематические процессы), так и смысловая. Оно имеет разную степень выраженности, имеющую, по классификации Р.Е. Левиной, 3 уровня:

I уровень – отсутствие общеупотребительной речи;

II уровень – начало общеупотребительной речи;

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

Обиходная речь детей с III уровнем речевого развития достаточно развита и не имеет грубых отклонений в словарном запасе, грамматическом построении фраз и фонетическом их оформлении. Ребенок может ответить на вопросы, составить элементарный рассказ по картинке, фрагментарно пересказать прочитанное, рассказать о волнующих его событиях, т.е. построить высказывание в пределах близкой ему темы. Однако в ситуации обусловленной речи (построение развернутых доказательств, рассуждений по определенной теме) у таких детей выявляется недостаточное развитие языковых средств.

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

Речь первоклассника с ОНР носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога. Его самостоятельные высказывания характеризуются фрагментарностью, недостаточной связностью, логичностью [35,с.5].

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения.

Учащиеся 1-3 классов как в устной, так и в письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений и предложений сложных синтаксических конструкций они допускают

различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении. Также они затрудняются в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений.

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

- 1) Ошибки в предложно-падежном управлении;
- 2) Ошибки в согласовании имен существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.;
- 3) Раздельное написание приставок и слитное написание предлогов;
- 4) Различные деформации структуры предложения: нарушение порядка слов, пропуск слов; пропуск предлогов; слитное написание слов; неправильное определение границ предложения и т.д.;
- 5) Различные деформации слога-буквенного состава слова («разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.).

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

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

Самостоятельные письменные работы учащихся с ОНР (изложения, сочинения) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств[35,с.14].

Р.Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с ОНР, указывает, что «грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила.

Оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте. У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму».

Как известно, дети с нормальной речью на протяжении всего дошкольного возраста усваивают необходимый словарный запас, овладевают грамматическими формами, приобретают готовность к овладению звуковым и морфемным анализом слов. Однако у детей с различными формами речевой патологии происходит отставание в развитии этих процессов.

Как показывают исследования Р.Е.Левиной, Н.А.Никашиной, Л.Ф.Спировой и др., готовность к звуковому анализу у логопатов-дошкольников почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. Поэтому дети с различными нарушениями речи обычно оказываются не в состоянии полностью овладеть письмом и чтением в условиях массовой школы.

Дети с недостатками письма часто пишут так, что, не зная, что им продиктовано, невозможно прочитать написанное. Например: "чипсы" (щипцы), "сукли" (чулки), "деваска на дя" (девочка Надя).

Поскольку письмо и чтение, тесным образом взаимосвязаны, нарушения письма, как правило, сопровождаются нарушениями чтения. Чтобы контролировать свое письмо, ребенок должен читать написанное, и, наоборот, при чтении он пользуется написанным им или другим лицом текстом[31,с.203]

1.3. Анализ методик по коррекции дисграфии

В настоящее время в отечественной литературе представлен ряд различных методик для коррекции трудностей в усвоении письма.

Организацией логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста в своих исследованиях уделяют внимание

А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова, Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Л.Н. Ефименкова и др.

Коррекционно – развивающая работа в методике А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы:

- на первом этапе над звуковой стороной речи;
- на втором этапе над лексико-грамматическим строем речи;
- на третьем этапе над восполнением пробелов в формировании связной речи.

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

Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А.В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся.

Методика Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. Работа по данной методике проводится в несколько этапов. После проведенного обследования, на этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип учета зоны ближайшего развития, принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной

психической функции, принцип комплексности и системности, пошагового формирования психических функций и др.

Р.И. Лалаева предлагает следующую последовательность работы:

1. Развитие языкового анализа и синтеза:

- формирование умений определять количество, последовательность и место слов в предложении.

2. Развитие слогового анализа и синтеза:

- умение выделять гласные звуки в слове.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза:

- выделение звука на фоне слова;

- выделение звука в начале, в середине, в конце слова;

- определение последовательности, количества и места звука в слове.

В методике по коррекции дисграфии Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой, хорошо описан речевой материал к каждому из видов заданий. Недочетами их методики, по моему мнению, является то, что, во-первых, описанный авторами языковой материал подходит только для учащихся вторых классов, а во-вторых, не указан точный способ выявления и учета ошибок в работах детей.

И.Н. Садовникова, в методике по коррекции дисграфии предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации. Этот подход, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Отличительной особенностью методики является то, что данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования

какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди ведущих И.Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и другие.

У И.Н. Садовниковой имеется хороший речевой материал, представленный в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. Так как И.Н. Садовникова является автором классификации специфических ошибок письменной речи, в методике, хорошо разработана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей. У автора имеется и образец таблицы учета ошибок.

Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они четко соотносятся с ключевыми вопросами программы по русскому языку в начальной школе, но не дублируют уроки по данному предмету.

Автор говорит о том, что занятия по преодолению дисграфии не должны превращаться в бесконечный процесс написания или переписывания. Необходимо обеспечить разнообразную речевую практику учащихся для развития навыков речевой коммуникации, языковой способности, наблюдательности и многого др. Занимательный речевой материал, представленный в методике, также призван способствовать снятию напряжения и страха у детей, чувствующих собственную несостоятельность

в графо-лексической деятельности, поскольку создает положительный эмоциональный настрой у детей в ходе групповых занятий.

В методике Л.Н. Ефименковой заслуживает внимания построение логопедической работы с учётом:

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

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

3. Принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учётом речевых нарушений).

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти).

Однако, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова).

А.Н. Корнев предлагает комплексную коррекционную работу для преодоления дисграфии. Автор выделяет основные моменты коррекционно-профилактической работы с детьми:

1. Исправление фонетико-фонематических нарушений.

2. Выработка индивидуальных темпов и методов обучения письму.

3. Формирование функционального базиса (включает развитие речевых навыков и функций, зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления, развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания).

Все охарактеризованные выше методики по преодолению дисграфии у младших школьников направлены прежде всего на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации

специфического вида деятельности - письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Начинать работу по профилактике дисграфий следует не в школе, когда обнаруживаются специфические ошибки на письме, а в дошкольном возрасте, еще до начала обучения ребенка грамоте, чтобы устранить сами причины возникновения ошибок. Дисграфия не исчезнет сама, ее нужно корректировать и исправлять.

Для успешного овладения письмом детям с ОНР III уровня надо развивать слуховую функцию – четкую слуховую дифференциацию акустически близких звуков, звуковой анализ и синтез слов; зрительно-пространственные представления; овладение устной речью – звукопроизношением, словарным запасом, грамматическим строем, связной речью; тонкую моторику.

Работа с детьми, страдающими ОНР III уровня, предполагает не только формирование у ребенка «инвентаря» языковых средств и совершенствование их использования в речи. Эта работа направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его внимания, памяти, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, т. е. тех функций и качеств, без которых невозможны полноценные речевое поведение и речемыслительная деятельность, а также переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития — овладение письменной речью.

Сама по себе, без помощи логопеда, дисграфия не исчезнет. Чем раньше начать проводить коррекционно - логопедическую работу с ребенком по преодолению трудностей в письме, тем быстрее можно будет преодолеть нарушения письма, и как следствие повысить успеваемость ребенка с ОНР III уровня в школе.

Глава 2. Экспериментальное исследование по выявлению дисграфии у учащихся 3 класса с ОНР III уровня

2.1. Цель, задачи организации и методики исследования

Цель экспериментального исследования: выявление нарушенных звеньев навыка письма, характера и степени выраженности специфических ошибок при списывании с печатного текста и записи под диктовку (слуховой диктант).

Задачи:

1. Обследовать состояние звукопроизношения.
2. Обследовать фонематические процессы.
3. Изучить зрительно – пространственное представление.
4. Изучить возможности списывания с печатного текста.
5. Изучить навыки письма по слуху.

На базе МБОУ СОШ № 2 с.Тасеево Красноярского края нами проведено экспериментальное исследование нарушений письма у учащихся 3 класса с заключением ОНР III уровня. В качестве экспериментальной группы, в констатирующем эксперименте, принимали участие 10 детей (6 девочек и 4 мальчика), возраст которых 9-10 лет.

Исследование проводилось в III этапа:

I этап (сентябрь – ноябрь 2016г.) – анализ и подбор диагностических и коррекционных методик по дисграфии.

II этап (январь – февраль 2017г.) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап (февраль – апрель 2017г.) – структурирование и анализ материала по констатирующему эксперименту по выявлению дисграфии у учащихся 3 класса с заключением ОНР III уровня. Подбор методических рекомендаций.

Для того, чтобы выявить уровень сформированности письма у учащихся, мы провели обследование детей индивидуально по составленным методикам, взяв за основу методики обследования письма таких авторов как Т.В.Ахутиной и О.Б.Иншаковой, Н.Н.Баль и И.А.Захарченя, И.Н.Садовниковой, Г.В.Чиркиной.

По каждой методике предполагается балльная система оценок. Максимально успешный результат соответствует 36 баллам. Полученное абсолютное значение предполагается перевести в процентное выражение и соотнести его с одним из четырех уровней успешности:

IV (высокий) – 36-29 баллов;

III (средний) – 28-23 балла;

II (н/среднего) – 22-18 баллов;

I (низкий) – 17 и ниже.

Методика № 1 ОБСЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКОВ.

Цель: Исследование состояния звукопроизношения.

Инструкция: Повторяй за мной слова и предложения.

[С], [С'], [З], [З']

Соня Сене загадывает загадку.

Зина знает сказку про серого козлика.

У соседей заиграла музыка.

[Ц]

Цапля, кольцо, огурец.

Лисица греется на солнце.

Синица, скворец, курица – птицы

[Ш]-[Ж]

У Маши живут кошки и ёжик.

В книжном шкафу много книжек.

[Ч]-[Щ]

Я чищу вещи щёткой. Точильщик точит ножи.

[Ч]-[Г']

Петя печёт печенье.

Петь надо громче.

Кататься на качелях.

[Р], [Р'], [Л], [Л']

Ребята летом едут в лагерь.

Юра летал на вертолёте.

Марина набрала малины.

[Л] – [В]

Клала Клава лук на полку.

[Й']

Яблоки, майка, змей

Май – тёплый весенний месяц.

Охотник с лайкой идёт по тайге.

[Й'] – [Л']

Майя и Ляля гуляют в лесу.

Юля, полей тюльпаны из лейки.

Оценка:

Нормативное произношение звуков – 3 балла

1-3 звука не автоматизированы – 2 балла

1-2 звука искажается, заменяется или пропускается – 1 балл

4-5 звуков искажается, заменяется или пропускается – 0 баллов

Максимально по методике – 3 балла.

Методика № 2 ОБСЛЕДОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА.

Цель: Выявление владения проговаривания слов со сложной слоговой структурой

Инструкция: Повторяй за мной слова.

Скакалка, кинотеатр, танкист, баскетбол, космонавт, перепорхнуть, милиционер, аквалангист, сковорода, термометр.

Оценка:

Правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления – 3 балла

Замедленное послоговое воспроизведение – 2 балла

Искажение звуко-слоговой структуры в 2-3 словах (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова):

- сокращение слогов (элизия);
- упрощение, опускание слогов;
- уподобление слогов (антиципации);
- добавление звуков, слогов (итерация);
- перестановка звуков и слогов;
- соединение частей двух слов (контаминация) – 1 балл

Искажение звуко – слоговой структуры в 4-5 словах - 0 баллов.

Максимально по методике – 3 балла.

Методика № 3 ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ФУНКЦИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА.

Цель: Исследование фонематического восприятия.

Задание 1.

Инструкция: Повторяй за мной слоги.

ба-па-ба би - бе - бо

со-зо-цо ца - са - ца

тя-ча-тя че - ся -ча

та-тя-та ща-ча-ща

ка-га-ка га-ка-ка

шу-су-жу ще-се-че

жа – ща – зя – ся

ла – ра – ра ра –ра -ла

ма-на-ма на-на-ма

жа-ша-ша ша-жа-ша

Оценка:

Точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления – 3 балла.

Воспроизведение с затруднениями, самокоррекция – 2 балла.

Искажение, сокращение 1-2 слогов - 1 балл.

Искажение, сокращение более 2 слогов или отказ – 0 баллов.

Максимально по заданию – 3 балла.

Задание 2.

а) в каких словах есть звук [с] - собака, магазин, машина, транспорт, зелёный, велосипед, мотоциклист, рубашка, прыжок, гвоздика.

б) назови слова со звуком [з]

в) в каких словах есть звук [ш]

Оценка:

правильный ответ на 3 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на все вопросы – 0 баллов

Максимально по заданию – 3 балла.

Задание 3.

а) Инструкция: покажи где челка, а где телка; где уточки, а где удочки; сова — софа; где крыша, а где крыса; рожки — ложки; трава — дрова; печка-петька; собор-забор; покажи где тапки, а где шапки; где кости, а где гости; бочка-почка; мишка-миска (см. Приложение 1).

б) какой звук чаще всего встречается в этом стихотворении:

Жук упал и встать не может.

Ждет он, кто ему поможет.

в) Скажи какие слова, отличаются лишь одним звуком:

Закричал он: «Что за шутки!

Еду я вторые сутки!

А приехал я назад,

А приехал в Ленинград!» (С.Маршак)

Оценка:

правильный ответ на 3 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на 3 вопроса – 0 баллов

Максимально по заданию - 3 балла

Максимально по методике – 9 баллов

Методика № 4 ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА.

Цель: Исследование навыков языкового анализа и синтеза.

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Задание № 1

1. Назови третий звук в слове «сосна»
2. Назови сколько звуков в слове «сосна»
3. Какой звук после звука [ш] в слове «школа»?
4. Какой звук перед звуком [ш] в слове «машина»?

Оценка:

правильный ответ на 4- 3 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на 4 вопроса – 0 баллов

Максимально по заданию - 3 балла

Задание № 2

1. Сколько слогов в слове «рак»?
2. Сколько слогов в слове «машина»?
3. Какой третий слог в слове «машина»?
4. Назвать слово, произнесенное по слогам: по-то-лок, те-ле-фон, бу-ма-га.

Оценка:

правильный ответ на 4 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2-3 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на 3 вопроса – 0 баллов

Максимально по заданию - 3 балла

Задание № 3

1. Закончить слова: бара..., пету..., само...

2. Назвать предложение, произнесенное по слогам. На сто-ле ле-жат кни-ги.

3. Сколько слов в предложении: На столе лежат книги.

Оценка:

правильный ответ на 3 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на все вопросы – 0 баллов

Максимально по заданию - 3 балла

Максимально по методике – 9 баллов

Методика № 5 ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО - ПРОСТРАНСТВЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ.

Цель: выявление оптических нарушений.

Задание № 1 «Зеркальные буквы»

Инструкция: Подчеркни «правильные» буквы.

В R € З Е Р
Г У Я У р К
Б Е Ю ч р Ю
К Ч В € L P З

Оценка:

Нет ошибок – 3 балла.

1 ошибка – 2 балл.

2-3 ошибки – 1 балл.

Множественные ошибки – 0 баллов.

Максимально по заданию – 3 балла.

Задание № 2 «зашумленные буквы»

Инструкция: Запиши буквы которые ты видишь.

Оценка:

Выполнение задания без ошибок - 3 балла.

1-2 ошибки – 2 балла.

3 ошибки – 1 балл.

Более 3 ошибок – 0 баллов.

Максимально по заданию - 3 балла.

Максимально по методике – 6 баллов.

Методика № 6 СПИСЫВАНИЕ

Цель: Исследование возможностей списывания с предъявленного образца.

Материал: Текст для списывания с печатного текста «Цветёт черемуха».

Инструкция: Спиши рассказ.

Цветёт черёмуха.

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колечком с лесной полянки. Он замер и лег инеем на землю. Тишина в лесу.

Оценка:

Нет специфических ошибок – 3 балла.

1-2 специфические ошибки – 2 балл.

3 специфические ошибки – 1 балл

4 и более специфические ошибки – 0 баллов.

Максимально по методике – 3 балла.

Методика № 7 СЛУХОВОЙ ДИКТАНТ.

Цель: Исследования возможностей письма под диктовку (выявление возможностей перешифровки звука на букву и усвоения звуко-буквенных связей, способности установления последовательности в написании букв в слове и удержания серий слов при письме предложений).

Материал: Для записи под диктовку используется текст, состоящий из предложений разной структуры, составленные из слов с легко произносимыми звуками и из слов со звуками, часто нарушаемыми в произношении.

Инструкция: Ученику предлагают записать диктуемый материал. В качестве помощи (при низком уровне автоматизации письма, снижении объема памяти) используется дополнительное повторение диктуемых фраз.

Лето.

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зеленый лужок прилетели пчелы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот ежик пробежал в свое жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Оценка:

Нет специфических ошибок – 3 балла.

1-2 специфические ошибки – 2 балла.

3 специфические ошибки – 1 балл.

4 и более специфические ошибки – 0 баллов.

Максимально по методике – 3 балла.

2.2. Анализ результатов исследования

Констатирующий эксперимент был проведён в период с января по февраль 2017г. На основе анализа полученных результатов по всем заданиям были выявлены следующие уровни сформированности навыков письма:

IV. Высокий уровень - 20% испытуемых

III. Средний уровень – 30% испытуемых

II. Н/среднего – 20% испытуемых

I. Низкий уровень – 30% испытуемых

Результаты представлены на рис. №1.

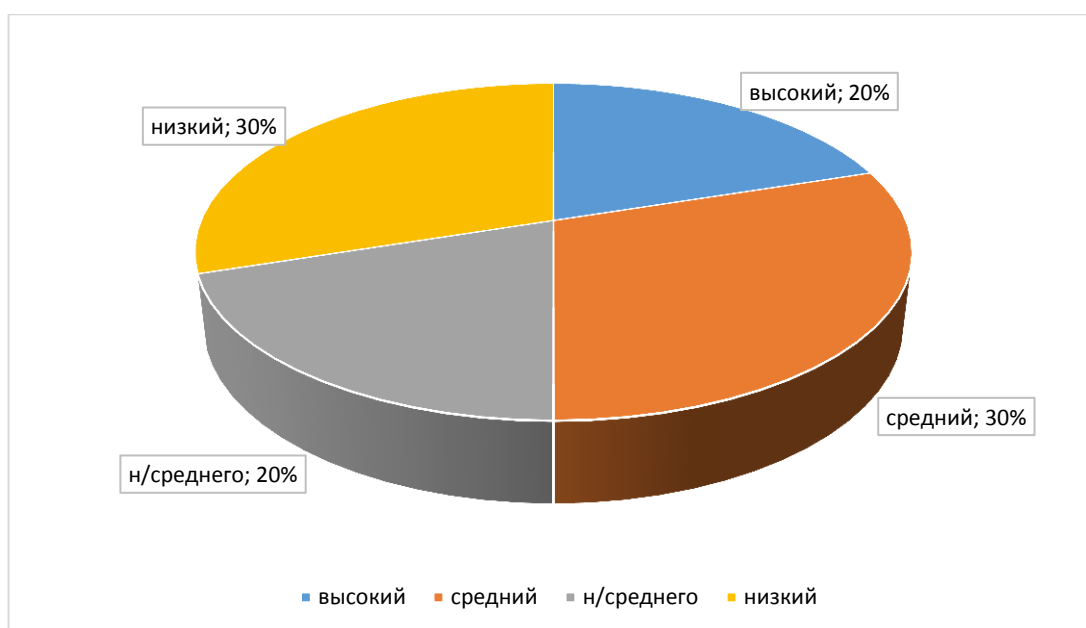


Рис.1. Итоговое распределение испытуемых по уровню сформированности навыков письма

Далее перейдём к анализу полученных результатов каждого задания. Сводные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сводные данные результатов обследования испытуемых по 7 методикам

№ п/п	Список детей	Методика № 1 Звукопр-е (балл)	Методика № 2 Слог.стр. .слова (балл)	Методика №3 Фонемат. слух (балл)			Методика № 4 Звук.анализ и синтез (балл)			Методика № 5 Зрит.простр. предст. (балл)		Методика № 6 Спис. (балл)	Методика № 7 Дикт. (балл)	Итого (балл)	Уровень
				Зад.1	Зад.2	Зад.3	Зад.1	Зад.2	Зад.3	Зад.1	Зад.2				
1	София Т.	1	0	0	3	2	1	2	2	2	0	2	0	15	н
2	Артем Д.	3	3	1	3	2	3	1	3	3	3	2	0	27	ср
3	Саша К.	3	1	2	3	3	3	2	2	2	0	0	0	21	н/ср
4	Катя С.	3	2	0	2	2	2	3	3	3	3	1	0	24	ср
5	Тоня Б.	3	1	0	3	3	3	1	2	3	2	3	0	24	ср
6	Саша Р.	1	1	0	3	2	2	1	2	2	1	2	0	17	н
7	Вика Д.	1	0	0	2	1	0	0	1	2	0	0	0	7	н
8	Коля С.	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	32	в
9	Катя Б.	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	1	29	в
10	Лена П.	3	2	1	3	2	1	1	2	2	1	2	0	20	н/ср
Итого:		24	15	8	28	23	20	15	22	25	15	18	3	216	в-20% ср-30% н/ср20% н-30%
				Средний показатель 19.7			Средний показатель 19			Средний пок 20					

В целом за 1 методику дети набрали 24 балла – этот результат один из лучших. По количеству набранных баллов выявлены следующие уровни сформированности звукопроизношения:

- высокий уровень – 70% испытуемых
- уровень ниже среднего – 30% испытуемых

Обследование звукопроизношения выявило фонетические дефекты, на процессы фонематические не влияющие, у Вики Д. и Софии Т. – искажение звука [р] – одноударный ротацизм, у Саши Р. Нарушение произношения звука [р] – велярный ротацизм, звука [л] – двугубый ламбдацизм.

В целом за 2 методику дети набрали 15 баллов – это низкий результат по сравнению с остальными методиками. Обследование слоговой структуры слова выявило нарушение воспроизведения звукослоговой структуры сложных слов у 80% школьников. По количеству набранных баллов выявлены следующие уровни:

- высокий – 20% испытуемых
- средний – 30% испытуемых
- ниже среднего – 30% испытуемых
- низкий – 20% испытуемых

Результаты обследования представлены на рис. № 2.

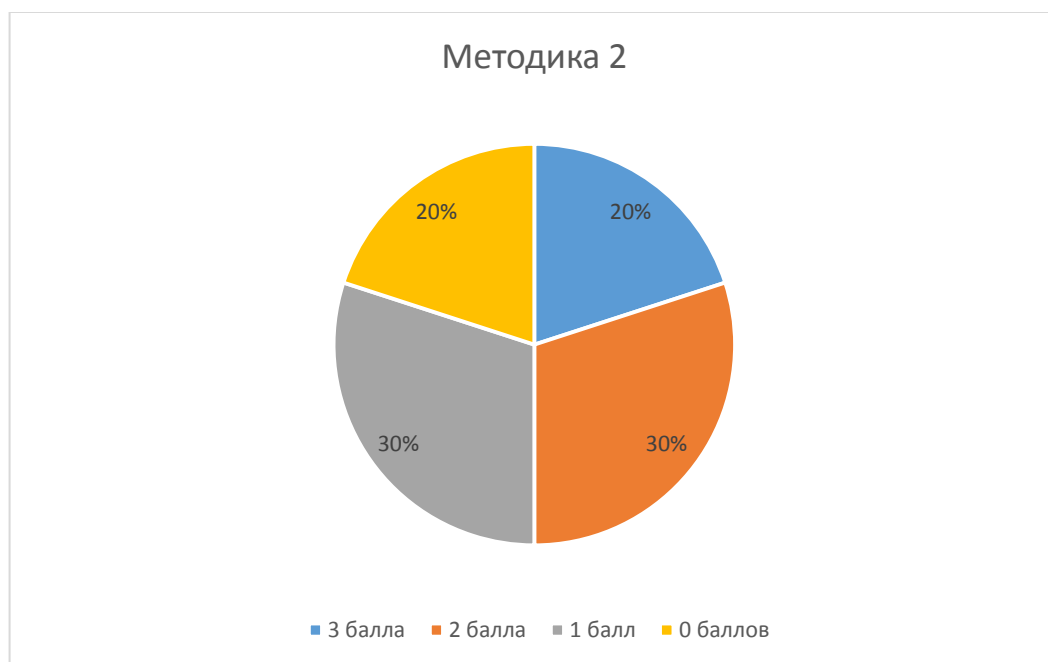


Рис.2. Распределение испытуемых по уровню сформированности слоговой структуры слова

У детей наблюдаются такие нарушения как перестановка согласных (такнист), замена согласных (гаспетбол, баскенбол), пропуск согласных при стечении (темометр, перепохнуть), пропуск гласных (сковорда) пропуск слогов (миционер, аклангист).

За 3 методику школьники набрали 59 баллов в целом. Данная методика включает 3 задания. Были выявлены следующие уровни состояния функций фонематического слуха:

- средний уровень (6-8 баллов) – 60% испытуемых
- ниже среднего (3-5 баллов) – 40% испытуемых

Результаты обследования представлены на рис. №3.

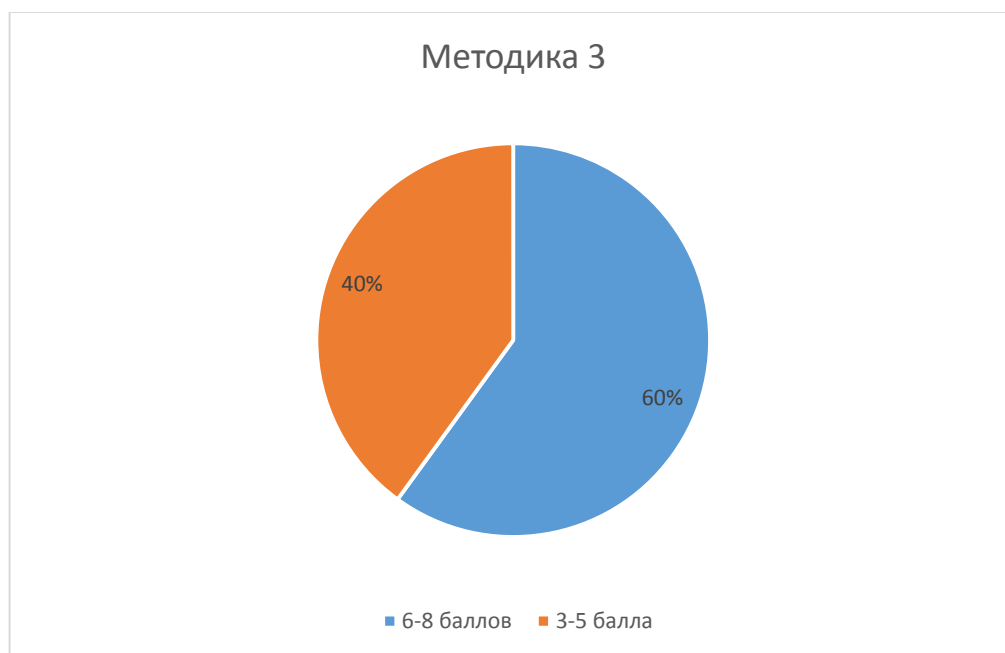


Рис.3. Распределение испытуемых по уровню состояния функций фонематического слуха

При обследовании состояния функций фонематического слуха трудности возникли у всех учеников при выполнении первого задания. Точно и правильно воспроизвести слоги в темпе предъявления не смог ни один школьник. Дети набрали в целом за первое задание – 8 баллов – это очень низкий результат. У 5 человек наблюдались множественные искажения, перестановки, сокращения и замены в цепочках предъявленных слогов.

Со вторым заданием большинство школьников справились успешно. Дети правильно определяли заданный звук в словах, что говорит о сформированности умения выделять звук на фоне слова.

В третьем задании все школьники правильно показали картинки со словами квазиомонимами, однако у многих вызвало затруднение выделение в тексте двух слов, отличающихся одним звуком «шутки – сутки» это свидетельствует о первичном нарушении фонематического слуха.

За 4 методику дети набрали в общем 57 баллов. Даная методика, как и предыдущая включает 3 задания. При анализе результатов обследования звукового анализа и синтеза мы выявили следующие уровни сформированности:

- средний уровень (6-8 баллов) – 60% испытуемых
- ниже среднего (3-5 баллов) – 30% испытуемых
- низкий (0-2 балла) – 10% испытуемых

Результаты обследования представлены на рис.№ 4.

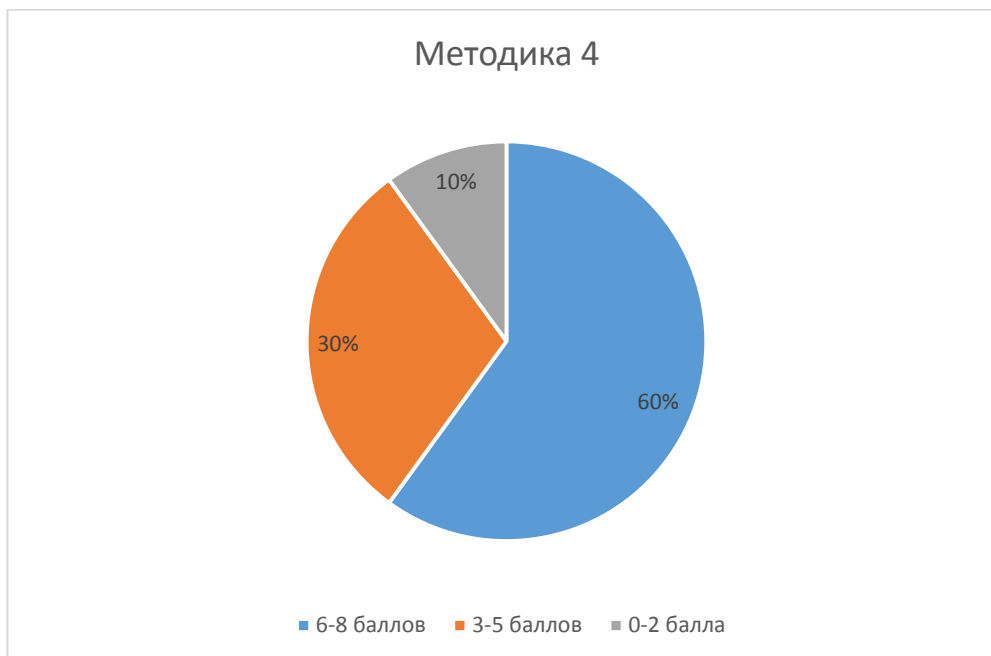


Рис. 4. Распределение испытуемых по уровню сформированности звукового анализа и синтеза

С первым заданием дети справились неплохо, за задание в целом набрали 20 баллов. 40% учащихся получили высший балл, у 60% возникли трудности с определением места звука по отношению к другим звукам слова.

За второе задание в целом ученики набрали 15 баллов – это плохой результат. Дети затруднялись в определении количества слогов в словах, путали слог и звук. Что говорит о нарушении слогового анализа. Синтез слогов в слово не нарушен.

За третье задание дети в целом набрали 22 балла. Это задание выполнили успешнее двух предыдущих. 30% детей набрали максимальный балл за задание. 60% не смогли правильно назвать количество слов в предложении, что говорит о нарушении языкового анализа на уровне предложения. У 10% детей возникли затруднения при выполнении всех заданий.

За 5 методику в целом ученики набрали 40 баллов. Нами выявлены следующие уровни зрительно – пространственных представлений:

- Высокий (6 баллов) - 30% испытуемых
- Средний (4-5 баллов) – 20% испытуемых
- Ниже среднего (2-3 балла) – 50% испытуемых

Результаты обследования представлены на рис.№ 5.

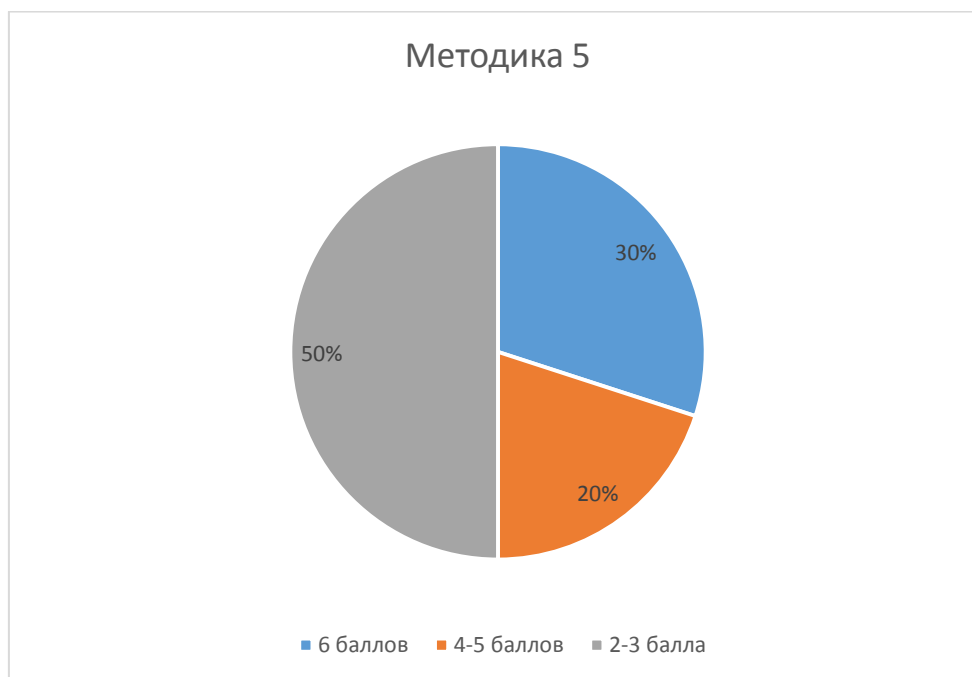


Рис. 5. Распределение испытуемых по уровню сформированности зрительно-пространственного представления

Методика состоит из двух заданий. За первое задание дети в целом набрали 25 баллов – это хороший результат. 50% испытуемых набрали максимальный балл, 50% испытуемых допустили единичные ошибки. Очень хорошо учащиеся ориентировались в зеркально изображенных буквах, однако во втором задании, распознать буквы в усложненных условиях (зашумленные буквы, наложенные друг на друга), сходные по начертанию, детям было сложно. Выполнение второго задания, оказалось менее успешным, по сравнению с выполнением первого, дети в целом набрали всего 15 баллов.

За 6 методику учащиеся набрали в целом 18 баллов. Это низкий результат. При списывании с печатного текста были выявлены следующие уровни:

- Высокий – 30% испытуемых
- Средний – 40% испытуемых
- Ниже среднего – 10% испытуемых
- Низкий – 20% испытуемых

Результаты обследования представлены на рис. №6.

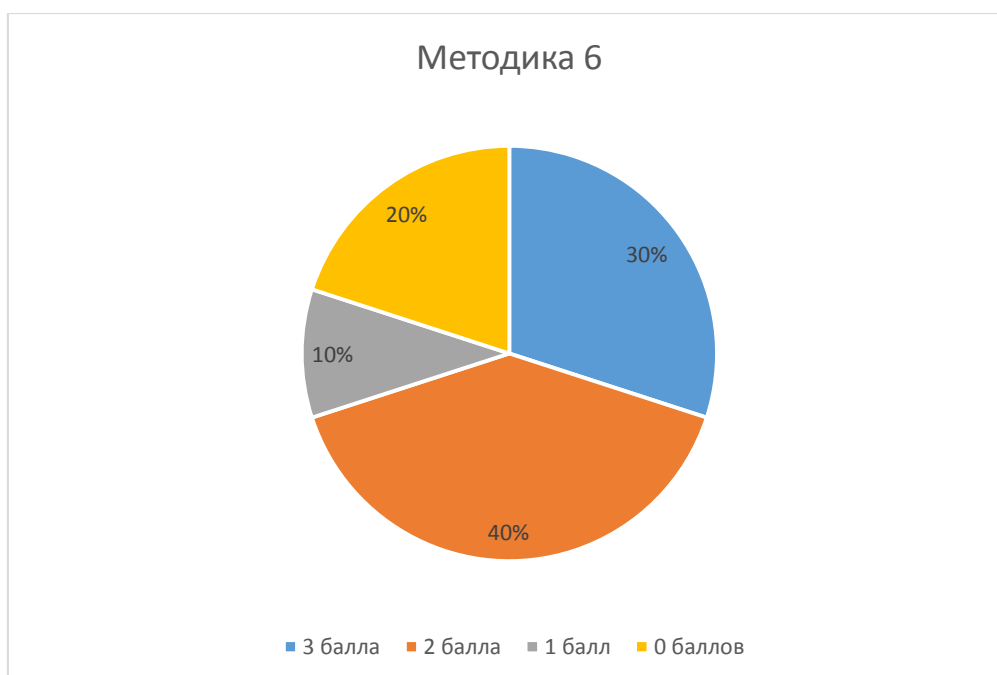


Рис.6. Распределение испытуемых по уровню сформированности навыков списывания с печатного текста

30% испытуемых при списывании не допустили специфических ошибок.

Учащиеся набравшие средний балл по методике допустили следующие ошибки:

София Т. – пропуск гласных (под лучам-под лучами) - единичный случай.

Артем Д. - пропуск согласных при стечении (омвели-отцвели) - единичный случай; разрыв слова (чере мухе) – единичный случай.

Саша Р. – пропуск согласных при стечении (майкого-майского)-единичный случай; нарушение границ предложения (не поставил точку в конце предложения) – единичный случай.

Лена П. – нарушение границ предложения (после точки, новое предложение не начала с заглавной буквы) – единичный случай.

Уровень ниже среднего у Кати С. – множественные ошибки: добавление лишнего элемента; не дописывание элемента; замена букв по количеству элементов (п-т, л-м).

Низкий уровень выявили у Саши К. – нарушение границ предложения; пропуск согласных при стечении (пестый-пестрый); замена звонкие-глухие (потснежники); аграмматизмы (они замер).

У Вики Д. тоже низкий результат – нарушение границ предложения; пропуск гласных (повело-повеяло, арматом-ароматом); пропуск согласных (отвели-отцвели).

Итак, мы видим, что единичные ошибки детей при списывании могут быть связаны с недостаточным самоконтролем и невнимательностью.

Множественные оптические ошибки у Кати С. говорят о наличии оптической дисграфии.

У Вики Д. и у Саши К. множественные ошибки (пропуск гласных, пропуск согласных, нарушение границ предложения) связаны с недостаточной сформированностью языкового анализа и синтеза. Что говорит о наличии дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Сводные данные учета специфических ошибок (отдельно на каждого ученика) представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Учет специфических ошибок при выполнении списывания с печатного текста

№ п/п	Список детей	Аграмматическая дисграфия	Оптическая дисграфия				Акустическая дисграфия	Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.			
		Виды ошибок									
		Аграмматизмы	Недописывание элемента	Добавление лишнего элемента	Замена букв по количеству	Замена звонкие-глухие	Раздельное написание частей слова	Нарушение границ предложения	Пропуск гласных	Пропуск согласных при стечении	
1	София Т.							*			
2	Артем Д.						*			*	
3	Саша К.	*				*		*		*	
4	Катя С.		*	*	*						
5	Тоня Б.										
6	Саша Р.							*		*	
7	Вика Д.							*	*	*	
8	Коля С.										
9	Катя Б.										
10	Лена П.							*			

За 7 методику дети набрали в целом 3 балла – это самый низкий результат по сравнению с остальными методиками. При обследовании были выявлены следующие уровни сформированности письма под диктовку:

- Средний – 10% испытуемых
- Ниже среднего – 10% испытуемых
- Низкий уровень – 80% испытуемых

Результаты обследования представлены на рис.№ 7.

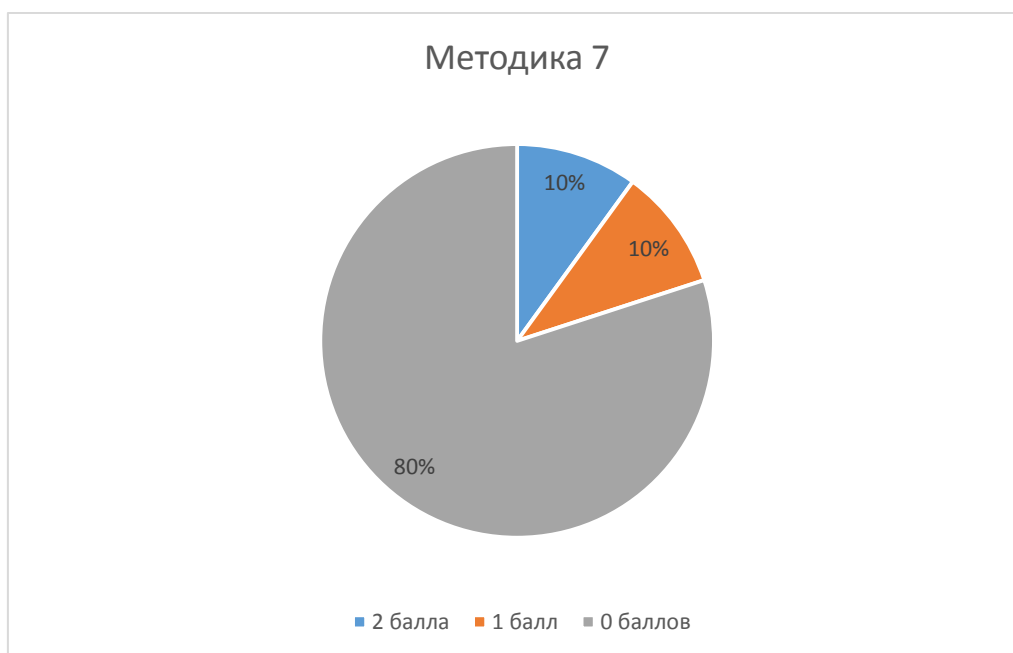


Рис.7. Распределение испытуемых по уровню сформированности навыков письма под диктовку

Наибольшее количество специфических ошибок в письменных работах учащиеся допустили в диктанте.

Коля С. (средний уровень) набрал за методику 2 балла из 3 – это самый лучший результат. Мальчиком были допущены 2 вида специфических ошибок ошибки: обозначение мягкости согласных на письме и нарушение границ предложения.

Катя Б. (низкий уровень) набрала за методику 1 балл из трех. В диктанте она допустила следующие виды специфических ошибок: обозначение мягкости согласных, пропуск согласных при стечении, смешение аффриката и его компонента (т-ц).

80% учеников выполнили задание с результатом в 0 баллов. Дети допускали множественные специфические ошибки: аграмматизмы (зеленые лужок, мохнатый шмели и т.д.), замена звонкие-глухие (жмели, бробежал), замены гласных (заеграл, осердные, лежок), замены аффрикаты и их составляющие (торопица, торопитца, зветам), обозначение мягкости согласных (проснулось, зверки, всуду), слитное написание предлогов (клесной, наполянку, кцветам), нарушение границ предложения, пропуск согласных при стечении (солце-солнце, усерные), пропуск гласных (зашлистел, витрок, вт-вот), упрощение структуры слов (усырные роби – усердные воробьи, усебные – усердные), недописывание слов (перви, хлопоч – хлопочут), пропуск и перестановка слов. В диктантах выявлено небольшое количество оптических ошибок (не дописывание элемента, лишний элемент, зеркальные буквы, замена «о-а» шарахи, солнцо).

Сводные данные учета специфических ошибок, допущенных в слуховом диктанте (отдельно на каждого ученика) представлены в Таблице 3.

В таблице учета специфических ошибок четко прослеживаются наиболее часто встречающиеся специфические ошибки: аграмматизмы, замена аффрикат (т-ц, с-ц), обозначение мягкости согласных, нарушение границ предложения, пропуск согласных при стечении и в конце слова.

Анализ результатов исследования показал наличие у всех испытуемых смешанной дисграфии, которая включает специфические ошибки, характерные для нескольких видов дисграфий:

Акустическая дисграфия - 90% испытуемых

Оптическая дисграфия - 50% испытуемых

Аграмматическая дисграфия - 60% испытуемых

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза - 100% испытуемых.

Пример протокола логопедического обследования испытуемого «см. Приложение 2.»

Таблица 3. Учет специфических ошибок при выполнении слухового диктанта

№п/п	Список детей	Аграмматическая дисграфия	Оптическая дисграфия					Акустическая дисграфия				Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.					
		Виды ошибок															
		Аграмматизмы	Смещение о-а	Зеркальные буквы	Недописывание элемента	Добавление лишнего элемента	Замена букв по количеству элементов	Обозначение мягкости согласных	Замена звонкие-глухие	Замена гласных	Замена аффрикаты	Нарушение границ предложения	Слитное написание предлогов	Пропуск слов в предложении, повтор.	Пропуск согласных при стечении и в конце слова.	Пропуск гласных	Упрощение структуры слов
1	София Т.	*		*				*	*	*	*			*		*	
2	Артем Д.	*						*		*	*			*			
3	Саша К.	*	*					*		*	*	*	*	*	*	*	
4	Катя С.				*	*	*					*		*			
5	Тоня Б.	*	*			*		*		*	*	*					
6	Саша Р.							*	*			*		*			
7	Вика Д.	*		*				*		*	*	*		*	*	*	
8	Коля С.							*			*						
9	Катя Б.							*		*				*			
10	Лена П.	*						*	*			*	*				

2.3. Методические рекомендации по коррекции смешанной дисграфии

При смешанной дисграфии ошибки множественны и разнообразны, для ее устранения необходимо проводить коррекционно - развивающую работу.

Нами составлены методические рекомендации по коррекции выявленных форм дисграфии на основе методик, предлагаемых такими авторами как И.Н.Садовникова, Е.В.Мазанова, Р.И.Лалаева и Л.В.Бенедиктова.

Коррекционная работа по коррекции дисграфии ведется в трех основных направлениях:

- на фонематическом уровне;
- на лексико-грамматическом уровне;
- на синтаксическом уровне.

1. Коррекционная работа на фонематическом уровне:

- а) коррекция дефектов произношения;
- б) формирование полноценных фонематических представлений на базе развития фонематического восприятия, совершенствование звуковых обобщений в процессе упражнений в звуковом анализе и синтезе.

2. Коррекционная работа на лексико – грамматическом уровне:

- а) уточнение имеющихся в словарном запасе детей слов;
- б) дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов.

3. Коррекционная работа на синтаксическом уровне:

Уточнение, развитие, совершенствование грамматического оформления речи путем овладения моделями различных синтаксических конструкций. Развитие навыков самостоятельного высказывания, путем установления последовательности высказывания, отбора языковых средств,

совершенствования навыка строить и перестраивать предложения по заданным образцам.

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

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

Для проведения коррекционной логопедической работы по устранению выявленных форм дисграфий целесообразно учащихся объединить по уровню сформированности письма в две группы (Таблица 5.):

I группа (5 человек) – учащиеся с высоким и средним уровнем

II группа (5 человек) – учащиеся с низким и н/среднего уровнями

Учащиеся с высоким уровнем сформированности письма выполняют упражнения самостоятельно. На занятиях используется более сложный материал.

Учащиеся со средним уровнем выполняют упражнения при помощи логопеда, который использует наводящие вопросы, картинки, схемы и т.п.

Учащиеся с низким уровнем и уровнем н/среднего выполняют упражнения вместе с логопедом. На занятиях используется более простой материал с использованием опорного материала и громкого проговаривания.

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

1. Упражнения для коррекции акустической дисграфии

Замена звонкие –глухие парные согласные: п-б, ж-ш.

В качестве образца мы рассмотрим упражнения по дифференциации звуков

п – б:

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

2. Устный диктант (услышав слово, поднять соответствующую букву – **п, б**):

Грибной, разбудил, плакаты, ступени, колобок, рябина, справка, колбаса, душло, плавал, близко, пляска, рапорт, терпение, суббота, плакал, каблук.

3. Выборочная запись под диктовку слов, которые содержат:

п– свобода, плотник, борода, брюки, пшено, лампа, заботливый, кипит, пружина, лебедь;

б– правда, бужу, работал, поровну, зубной, зоопарк, забыл, запах, компот, клубок, скрипач.

4. Вписать пропущенный слог **па** или **ба**:

Лю-, ры-, тро-, ли-, -ран, -латка, сдо-, -лец, -зар, -бушка, тру-, -рус, ло-та, при-вил, за-вы, -кет, -намка.

5. Прочитать предложения, поднимая вместо пропусков буквы **п** или **б**. Затем записать их, подчеркнув вставленные буквы цветными карандашами:

В –арке –ыли –ольшие ли-ы. Ре-ята –о-лыли к –ерегу. –очка –о морю –львет. –ора –о-елить –отолки. В –оле зреют хле-а. У –елки –ередние ла-ы короткие. –осле –олезни –рат осла-ел. Выросла ре-а –ольшая, -ре-ольшая.

Смещение лабиализованных гласных о-у

1. Сравнить по артикуляции звуки **о–у** (сходство, различие), соотнести звуки с буквами.

2. Упражнение в чтении слогов (двойных, тройных), запись слогов под диктовку:

от - ут

ну - но

ум – ом

ро - ру

ус – ос

гу - го

ох – ух

то – ту

3. Дифференциация гласных **о** – **у** в словах:

Отраженное проговаривание с подниманием соответствующих букв;

Логопед контролирует артикуляцию гласных. Записать в тетрадь под диктовку.

сон, сук, пух, сох, суп, гусь, сом, стул, стол, лось, круг, слон, лук, спор, звон, звук, стул, стон, куст, кость, хор, спуск, спорт, стучу, урок, клоун, пустой, укол, пушок, шнурок, кусок, густой, усну, сурок, отпуск.

4. Прочитать слова и начертить к каждому из них схемы по образцу.

Образец: ЛУК

	у	
--	---	--

 -

ушко -

дымок -

дружок -

принесу -

золото -

утка -

добро -

положу -

Замена аффрикаты – **т-ц, с-ц, ц-з.**1. Обратить внимание учащихся на звуковой состав аффрикаты **ц**: слитно произносимые компоненты **тс**. Сравнить звуки по артикуляции. Соотнести звуки с буквами.

2. Дифференцировать звуки в слогах различных типов (устно, письменно-под диктовку): та-ца, са-ца, за-ца, то-цо, со-цо, зо-цо, ту-цу, зу-цу и т.д.

3. Дифференцировать звуки в словах (поднять соответствующую букву):

Свет, пятница, хвост, граница, пальцы, цвет, пальтецо, пояс, улица.

4. Изменить глаголы по образцу: светит – светится

катить –

лечить –

прятать -

вертеть -

крутить –

дышать -

учить -

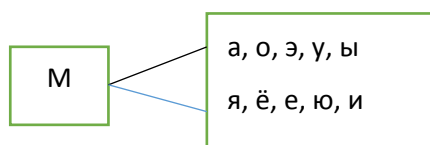
МОЛОТИТЬ -

Упражнения по коррекции ошибок обозначения мягкости согласных на письме.

1-й способ – посредством гласных второго ряда.

Цель: Уточнить сходство и различие парных гласных. Упражнять в обозначении мягкости согласных при письме посредством гласных второго ряда.

1. Назвать парные гласные звуки. Прочитать и записать прямые слоги, сочетая согласный (М, Н, Л, С) попарно с гласным первого и второго ряда. Обратить внимание на изменение звучания согласного от соседства гласных второго ряда.



2. Прочитать и записать пары слов. Сопоставить по значению, произношению и написанию слова: Мал – мял; лук – люк; мыл – мил; нос – нёс; вол – вёл.

3. Прочитать и записать предложения вставляя пропущенные гласные. Подчеркнуть твердые и мягкие согласные разными цветными карандашами: Цветы у В-ли зав-ли. Сын гл-дит, как мама гл-дит. Мы услышали р-в кор-вы. В р-ще светло от бер-з. Отец послал Пет- на почт-. Н-жно полить вишн-. На р-нке много гр-бов. Д-на несет в сумке д-ню.

2-й способ – посредством буквы ь

1. Прочитать данные слова, записать их в единственном числе. Отметить мягкость звучания подчеркнутых согласных, которая сохраняется в единственном числе. На смену гласным второго ряда приходит знак, не обозначающий никакого звука - буква ь (мягкий знак):

кони – конь, степи - , гуси - , лоси - , голуби - , двери - .

2. Записать слова парами изменяя их по образцу:

Встань – встаньте, надень - , сядь - , кинь - , верь - , вынь - .

3. Текст для комментированного письма или графического диктанта:

Вчера был дождь. Таня гуляла без пальто. Теперь она больна. Тане больно глотать. Ей нельзя вставать.

Подчеркнуть согласные, мягкость которых обозначается вторым способом.

2. Упражнения для коррекции аграмматической дисграфии

Согласование слов в числе.

1. Прочитать изменяя словосочетания по образцу и записать в тетрадь.

один – много	много – один
Душистый ландыш - ...	Сочные арбузы - ...
Полное ведро - ...	Острые когти - ...
Чистое стекло - ...	Смелые воины - ...
Дальний путь - ...	Верные друзья - ...
Мощный трактор - ...	Спелые орехи - ...

Согласование в роде.

2. Вместо точек вставить слова: он, она, оно.

Образец: На столе лежит яблоко. Оно сладкое.

Брат хорошо учиться. ...отличник.

Мама пришла с работы. ...устала.

Пригревает солнышко. ...ласковое.

Зацвела липа. ...душистая.

3. Списать текст, поставив выделенные слова в единственном числе.

Подчеркнуть родовые окончания глаголов.

Образец: В ящике лежало письмо. - В ящике лежали письма.

Здесь раскинулись большие озера. Окна выходили на восток. Сверкнули капли утренней росы. Вёсла упали в воду. Стрекотали на высокой ели сороки.

4. Прочитать. Найти ошибки в употреблении слов и предлогов. Записать в тетрадь исправленный текст:

Птица летит над небом. На столе лежит красная яблоко. На дереве выросли сладкие слива. И Аллы зацвёл роза. Учитель пишет в досках. Паша рисует за альбом.

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

Пропуск согласных: при стечении и в конце слова.

1. Звуковой анализ слов с опорой на цифровой ряд.

Перед каждым ребенком ряд цифр (1-9). Услышав слово, дети ведут палец от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове четыре звука».

Слова для устного диктанта:

ухо, полка, сто, машина, стук, утро, звон, трава, играл, гром, кошка, малыш, грузовик.

2. Позиционный анализ звуков в слове.

Указать место звука в слове (по слуху, с опорой на цифровой ряд); назвать предыдущий звук, последующий. В качестве речевого материала берутся слова, написание которых не расходится с произношением.

3. Карандашом поделить текстовые слова из книжек или словаря вертикальными черточками между слогов, делать разрыв между согласными. (30 слов)

4. Письмо по –древнерусски. Записать слова только буквами согласных звуков.

Туча по морю идет, бочка по морю плывет. (Тч п мр дт, бчк п мр плвт.)

5. Арабское письмо. Письмо слов с правой стороны строчки. (слова пишутся наоборот)

В океане живет необычная рыба – рыба – ёж. (жё – абыр – абыр яанчыбоен тевиж енаеко В

Пропуск гласных в словах.

1. Списать слова, вставить пропущенные гласные. Подчеркнуть все гласные буквы.

Вор_на, лоп_та, б_бушка, сор_ка, чем_дан, лош_ди, н_точка, стак_ны.

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

Мравей, лдочка, воротнк, потолок, вточка, доржка, автобс, телефн, слышко, лягшка, лшади, древо.

3. Сбежавшие гласные. Вставить в набор из слов слева гласные, стоящие справа.

Смь рз тмрь – дн рз трж.	е, а, о, е, о, и, а, о, е
Бз трд н втщшь .. рбк прд.	е, у, а, е, ы, а, и, и, ы, у, и, у, а
Н мй ст рблй, .. мй ст дрзй.	е, и, е, о, у, е, а, и, е, о, у, е
Дл врм – птх час.	е, у, е, я, о, е, е, а
Нвх дрзй нжвй, .. стрх н трй.	о, ы, у, е, а, и, а, а, а, ы, е, е, я

4. Внимательно прочитать текст. Найти допущенные ошибки. Списать текст правильно. Подчеркнуть гласные во всех словах.

День кончается.

В лесной чаще уже легли густы тени. Одна за другой умолкают птиц. Спрятались дневные бабочки. Не гудят мохнтые шмели. Не бегут по тропнке муравьи. Надвигется тёплая летняя ночь.

Упрощение структуры слов.

1. Собрать слова из слогов. Записать слова в тетрадь.

ка-мас, та-пас, ты-кус, ка-круж, лаш-ша, шок-ме, ка-бул, па-шля, ка-чаш, ли-ны-мо, ма-бу-га, на-кор-зи, баш-ру-ка, ри-ку-ца, гу-ни-се-ца, че-па-ре-ха.

2. Вставить пропущенный слог. Записать слова. Составь схему слов.

а) ...-ши-на, ...-жа-ма, ...-ро-жок, ...- ли-на,

б) ра-...-та, аз-...-ка, ку-...-ца, мо-...-зы,

в) мы-ша-..., ко-жу-..., ли-ней-..., ка-ран-...

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

К ве-че-ру ра-зыг-ра-лась силь-на-я вью-га.

Мо-роз-ным ут-ром ре-бя-та ка-та-лись на лы-жах в ле-су.

Лег-ко сколь-зят лы-жи по бе-ло-снеж-но-му ков-ру.

Яр-ко си-я-ет за о-кош-ком мо-роз-ный де-нёк.

В ле-су о-би-та-ют пуг-ли-вы-е зай-цы и хит-ры-е ли-си-цы.

По-гра-нич-ни-ки у-ви-де-ли под де-ре-вом о-ле-нён-ка.

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

У нас урок (куль, физ, ры, ту). Мы вышли на (щад, ку, пло). Там мы (вы, ня, пол, ли) разные (уп, не, раж, ни, я). Мы (рас, вы, тем) сильными и (ми, здо, вы, ро).

Правописание предлогов.

- развитие и уточнение пространственных представлений, их вербальное выражение посредством данной категории служебных слов.

1. Ознакомить детей с условным обозначением предлогов (приложение 2). Для работы следует иметь демонстрационный набор схем и индивидуальные комплекты:

а) с подписями;

б) без подписей.

Расположить предлоги в две группы:

а) обозначающие место и отвечающие на вопрос где? (в схемах обозначены черным кружком).

б) обозначающие направление, отвечающие на вопросы куда? Откуда? (обозначены стрелкой).

Работа проводится сначала на схемах с подписями, а затем – без подписей.

2. Списать текст вставляя вместо галочек пропущенные предлоги. На полях тетради начертить схемы предлогов. (Предложения записать по одному на строке.)

Дети идут *V* школу. Они строятся парами *V* дверью класса. Днём ученики выходят *V* школы. *V* школой большой сад. Ветер *V* морю гуляет. Река вышла *V* берегов. Тропинка шла *V* поле. *V* грядке зеленеет лук. *V* конуры сидит пес. *V* норе маленькие лисята. Лошадь шла *V* дороге.

3. Списать текст, объяснив раздельное написание предлогов с существительными.

Мы с младшим братом любим бродить **в лесу**. Рано утром мы отправились **в дальний лес**. **В этом лесу** много ягод. Ягоды мы собираем **в маленькое ведёрко**, а грибы — **в плетёную корзину**. Шишки кидаем **в мешок**. **У лесного ручья** мы **с братом** отдыхаем. Приятно **в жаркий день** попить прохладной воды **из ручья**.

4. Прочитать. Списать текст «Это правда или шутка?» исправив ошибки. (Использовать схемы при составлении своих вариантов.)

Дед в печи, дрова на печи.

На столе сапожки, под столом лепёшки.

Овечки в речке, караси у речки.

Под столом портрет, над столом табурет.

5. Графический диктант.

Цель: Проверка навыка раздельного написания предлогов с существительными.

Образец: Птица жила у нас в комнате, в клетке.

_____ *V* _____ *V* _____ *V* _____

Ласточки с юга вернулись на север.

В углу за шкафом жил щенок.

Пчелы летают с яблони на яблоню.

В селе за рекою потух огонек.

Нарушение границ предложения.

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

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

1. Логопед демонстрирует сюжетные картинки: «Мальчик читает книгу»; «Девочка гонит козу»; «Кролик ест морковку» и т.п.

а) Дети составляют к каждой картинке предложение. Определяют число и последовательность слов в каждом предложении, находят в схеме место определенного слова. «Читают» предложение по схеме.

б) Далее они упражняются в составлении распространенных предложений по вопросам **где? как? когда?**

в) На доске запись, логопед читает ее и поясняет:

гулять (отдельное слово не всегда передает мысль)

гулять, дети, поле - ряд слов, не связанных между собой нормами грамматики, не является предложением;

гуляли поле дети в - слова, записанные в беспорядке, тоже не передают мысли;

Дети гуляли в поле – это предложение. Оно образовано из слов с учетом грамматических норм языка и выражает законченную мысль.

2. Из ряда слов составить предложения:

дымок, идёт, труба, из;

орехи, в, белка, прячет, дупло.

3. Прочитать текст: было жаркое лето дети пошли за грибами в лесу их застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше

а) Определить тему рассказа.

б) Выделить в тексте законченные смысловые единицы — предложения, отмечая, о чем говорится в каждом из них.

в) Упражняться в чтении текста с интонационным обозначением границ предложений (понижение голоса, пауза).

г) Списать текст, подчеркивая заглавные буквы и точки.

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

ежика, подарил, дедушка, ребятам

в, он, летом, жил, сарае

ежик, в, зимой, норе, уснул

голодный, ежик, вернется, весной

мышь! Берегись

4. Упражнения для коррекции оптической дисграфии

Зеркальные буквы.

1. Рассмотреть буквы и зачеркнуть те из них, которые записаны неверно.

К Е С В Э Э О Д Э Р Б Я Ю Ч Р

2. Подчеркнуть заданные слоги и слова:

СЕ в строке: СЕЕССОСЕЕССОСЕСЕОСЕССЕ

ОБ в строке: БОБИОБОВБАБОБАОБВОБООББО

КОТ в строке: ТОКОТККОТКИТТАКНОТНОККТОКОТКТО

ЧАШКА в строке: ЧАЩКАКАЧАШЧАКАШЧАШКАШКАЧКАЧАШК

3. Зоркий глаз. Найти спрятавшиеся слова и вставить их в предложения.

АКУСТРВАСЬКАЯРИЬВЛ

Кот _____ спит на веранде.

ОАНКЛТСВАЛИСАЛГНВД

Собака _____ кормит щенят.

НРБЛУПВПУБКЕШАТПИВ

Попугай _____ скучает в клетке.

ТВРНАБЮСЕЫПОЛЯТВЕН

Сестра _____ поливает грядки.

ЧЗЖХМУЛЬТФИЛЬМЫОН

Я смотрю _____ по телевизору.

Дифференциация о – а.

1. Сравнение артикуляции этих гласных: с голосом и беззвучно.

Рассмотреть буквы **о - а**, сказать в чем сходство и в чем различие в написании этих букв. Нужно обратить внимание детей на то, что губы как бы сами «пишут» букву **о**.

2. Упражнение в чередующейся записи букв цветными карандашами – с проговариванием. Отработка соединения букв **о – а** с другими буквами.

3. Записать слоги под диктовку. Проверка чтением (хором и по одному): со-са, ра-ро, ва-во, но-на, ош-аш, ом-ам, ато-асо, ало-амо, про-пра и т.д.

4. Вставь пропущенные буквы **о-а** и запиши в две колонки: д_м, м_к, _ист, н_с, ш_г, в_лк, п_лк, с_м, юл_, п_р, _сел, ст_л, пл_т, пл_н, кл_д.

5. Зашифровать предложения, записывая только гласные **о-а**:

Образец: Скоро сказка сказывается. (о-о а-а а-а.)

Астры зацветут осенью.

Ровный асфальт радует людей.

Смолк соловей в лесной чаще.

Лампа погасла внезапно.

Старая лодка ушла на дно.

Замена букв по количеству элементов.

1. Сравнение двух смешиваемых ребенком букв, сопровождаемое словесным описанием имеющих между ними различий. Например: буквы **т – п, л – м**.

Письмо смешиваемых букв в воздухе, что позволяет за счет движения руки уловить имеющиеся различия. Глаза ребенка при этом должны быть закрыты, так как движение руки должно сыграть компенсирующую роль по отношению к недостаточно тонкому зрительному восприятию.

2. Конструирование и реконструирование (складывание) букв из элементов.

3. Письмо смешиваемых букв под диктовку:

n, n, n, т, т, n, n, т, n

л, л, л, л, м, м, м, л, л

Перед записью каждой буквы ученик должен сказать, из каких элементов она состоит.

После того, как исчезнут ошибки при записи отдельных букв можно переходить к письму под диктовку слогов, а затем и слов с этими буквами.

Перед записью каждого слова, ребенок должен сказать какую букву он собирается написать и из каких элементов она состоит.

Заключение

Проблема нарушения письма у младших школьников является актуальной для школьного обучения, поскольку письмо из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Особенно остро эта проблема стоит у детей с общим недоразвитием речи. В связи с тем, что в последнее время значительно возросло количество детей с ОНР, и младшие школьники с таким заключением составляют довольно значительную часть учащихся общеобразовательных школ, мы посвятили нашу работу исследованию особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Мы предполагаем, что при исследовании уровня сформированности письма у младших школьников с ОНР III уровня будут выявлены различные формы дисграфий входящие в структуру смешанной дисграфии. Наиболее часто встречающиеся виды: дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, акустическая дисграфия. Менее распространенные: аграмматическая и оптическая дисграфии.

Исследование нами проведено в три этапа:

На первом этапе (сентябрь – ноябрь 2016г.) мы рассмотрели закономерности формирования процесса письма у детей в норме и особенности проявления дисграфии у младших школьников с ОНР 3 уровня. Изучили и проанализировали научно-исследовательские материалы по коррекции дисграфии таких авторов как А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Л.Н. Ефименкова.

На втором этапе (январь-февраль 2017г.) для выявления нарушенных звеньев навыка письма, характера и выраженности специфических ошибок при списывании с печатного текста и записи под диктовку (слуховой диктант) мы провели обследование учащихся 3 класса с ОНР III уровня на базе МБОУ СОШ № 2 с.Тасеево Красноярского края.

В качестве экспериментальной группы, в констатирующем эксперименте, принимали участие 10 детей (6 девочек и 4 мальчика), возраст которых 9-10 лет.

Обследование детей мы провели индивидуально с использованием модифицированной методики, которая была составлена на основе методик обследования письма таких авторов как Т.В.Ахутина и О.Б.Иншакова, Н.Н.Баль и И.А.Захарченя, И.Н.Садовникова, Г.В.Чиркина, Р.И. Лалаева.

В структуру модифицированной методики входят следующие элементы:

Методика №1. Обследование произношения звуков.

Методика №2. Обследование слоговой структуры слова.

Методика №3. Обследование состояния функций фонематического слуха.

Методика №4. Обследование звукового анализа и синтеза.

Методика №5. Обследование зрительно-пространственного представления.

Методика №6. Списывание (с печатного текста).

Методика №7. Слуховой диктант.

По каждой методике предполагается балльная система оценок. Максимально успешный результат соответствует 36 баллам. Полученное абсолютное значение мы перевели в процентное выражение и соотнесли его с одним из четырех уровней успешности:

IV (высокий) – 36-29 баллов;

III (средний) – 28-23 балла;

II (н/среднего) – 22-18 баллов;

I (низкий) – 17 и ниже.

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

На основе анализа полученных результатов по всем заданиям были выявлены следующие уровни сформированности навыков письма:

IV. Высокий уровень - 20% испытуемых

III. Средний уровень – 30% испытуемых

II. Н/среднего – 20% испытуемых

I. Низкий уровень – 30% испытуемых

Как мы и предполагали, анализ результатов исследования показал наличие у всех испытуемых смешанной дисграфии, которая включает специфические ошибки, характерные для нескольких видов дисграфий:

Акустическая дисграфия - 90% испытуемых

Оптическая дисграфия - 50% испытуемых

Аграмматическая дисграфия - 60% испытуемых

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза - 100% испытуемых.

Нами составлены методические рекомендации, включающие комплекс упражнений по коррекции выявленных форм дисграфий на основе методик, предлагаемых такими авторами как И.Н.Садовникова, Е.В.Мазанова, Р.И.Лалаева и Л.В.Бенедиктова.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что в проделанной работе, мы рассмотрели и проанализировали теоретический материал по проблеме нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Рассмотрели различные подходы и методики выявления и устранения дисграфии.

Практическая значимость заключается в том, что в своей работе, в рамках методических рекомендаций мы подобрали комплекс упражнений для конкретных детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте. Эти упражнения направлены на коррекцию выявленных у них специфических ошибок и в дальнейшем могут применяться в работе логопеда.

Список литературы

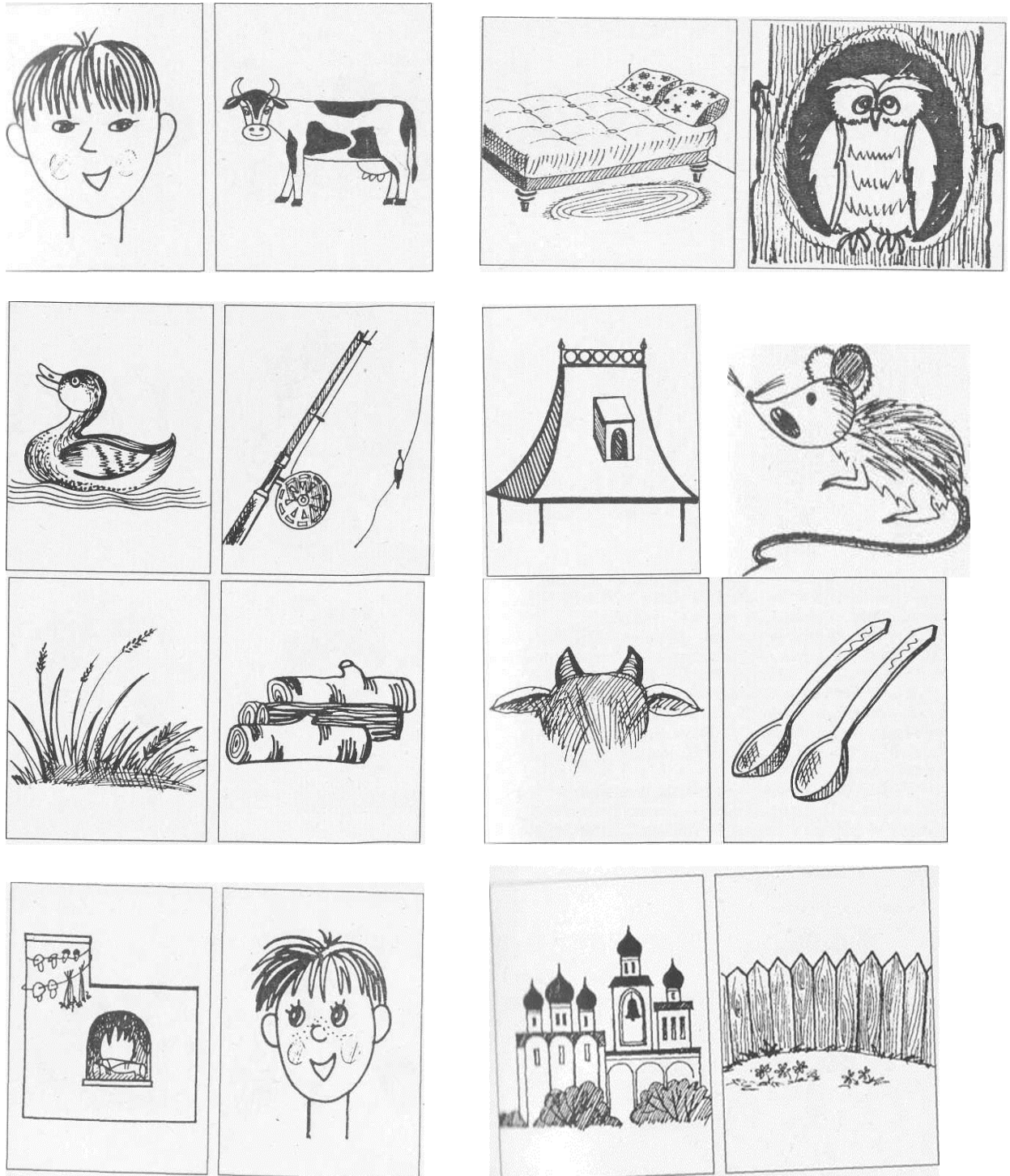
1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: АСТ : Астрель, 2007. - 224 с.
2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Методическое пособие. Творческий центр «Сфера». М., 2008
3. Баль Н.Н., Захарченя И.А. Обследование чтения и письма у младших школьников Минск«Ураджай» -М.: 2001г.
4. Безруких М. М, Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. – М.: Новая школа, 1994.
5. Бессонова Т.П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения: метод.реком.- М.:АРКТИ; ГНОМ,2016-74с.(Коррекционная педагогика)
6. Волкова Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений./ Под. ред. Л.С.Волковой, .-5-е изд., - М.: ВЛАДОС, 2007.- 703с.
7. Волкова Л.С., Селиверстова В.И. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) -М.,ВЛАДОС, 1997 - 560 с.
8. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. - СПб., 1995. - 12 с.
9. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. – М., 1989.
- 10.Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: ВЛАДОС, 2003.-335с.
11. Козырева Л.М. Развитие речи: Дети 5 – 7 лет. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 160 с.
12. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
13. Левина Р.Е. / Характеристика общего недоразвития речи у детей/Логопедия сегодня №1 (23) 2009г., «Образование плюс»,-М. 82стр.

14. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Просвещение, 1989.
15. Лалаева.Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: Владос, 1998г.
16. Львов М.Р. Основы теории речи -М.: Изд.Центр «Академия», 2000 -248с.
- 17.Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
18. Ляховская Ю.С. Особенности словаря старших дошкольников. / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Издат. Центр «Академия», 1999. – С. 223 – 226.
19. Мешкова Л.В. Развитие речи детей. – СПб.: Питер, 2002.
20. Мазанова Е.В. Логопедия: преодоление нарушения письма - комплект тетрадей по кор. лог. раб. с детьми, имеющими отклонение в развитии -М.:АКВАРИУМ, 2006 -77с.
21. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1 Упражнения по профилактике и коррекции дисграфии –М.: ГНОМ и Д, 2006 -32с.
22. Мазанова Е.В. Школьный логопункт: документация, планирование и организация коррекционной работы:метод.пособие для учителей-логопедов.-М.:ГНОМ,2011.-136с.
23. Неволина Л.Г. Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л.: ЛГПИ, 1987.
24. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2001.-283с.
25. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
26. Садовникова И.Н. Дисграфия, Дислексия:технология преодоления.- М.:ПАРАДИГМА, 2012-279с.
27. Токарева О.А. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып. 2. М.: Учпедгиз, 1963.

28. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1969.
29. Фролов Е.А. Логопедия. – М.: Просвещение, 1999. – 198 с.
30. Фомичева М.Ф., Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. В. Волосовец - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
31. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с.
32. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей. - СПб.: КАРО, Дельта+, 2004. - 272с.
33. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003г. – 240с.
34. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии.// Психолингвистика и современная логопедия. Под ред. Л.Б. Халиловой - М.: Экономика, 1997. - 240с.
35. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. -- М.: Когито-Центр, 1996 - 47 с.
36. Габибова З.М., Гасанова С.С. Особенности письменной речи детей с общим недоразвитием речи. [Электронный ресурс] /З.М.Грибова // Электр. научн. жур. Международный студенческий научный вестник-2013
Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/discus/169/3445>

37. Литвинова О.В. Нейропсихологические, психологические и психолингвистические аспекты развития письменной речи и предпосылки ее развития в онтогенезе [Электронный ресурс]/О.В.Литвинова//
Электр. научн. жур. Международный студенческий научный вестник-2015
Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/856/16209>
38. Малышева М. А. Статья по теме: Теоретические основы нарушения письменной речи у младших школьников. [Электронный ресурс] Режим доступа:<http://nsportal.ru/shkola/korreksionnayapedagogika/library/2012/12/06>

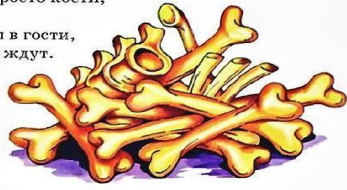
Приложение 1



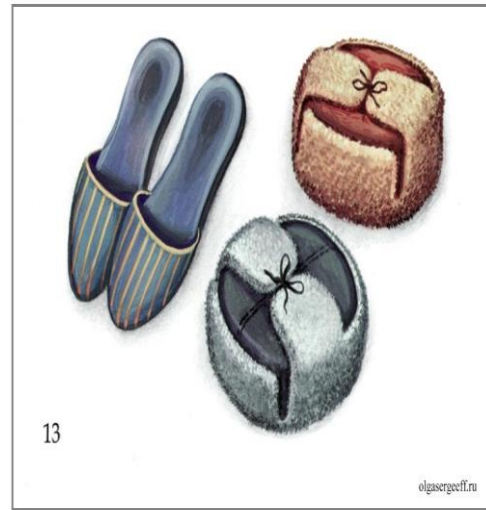
Инструкция: покажи где челка, а где телка; где уточки, а где удочки; сова — софа; где крыша, а где крыса; рожки — ложки; трава — дрова; печка-петька; собор-забор.

Кости — Гости

С буквой «К» — мы просто кости,
И собаки нас грызут.
С буквой «Г» идём мы в гости,
Все нам рады, все нас ждут.



У собаки в миске кости,
А за стол садятся гости.



13

olgasergeeff.ru



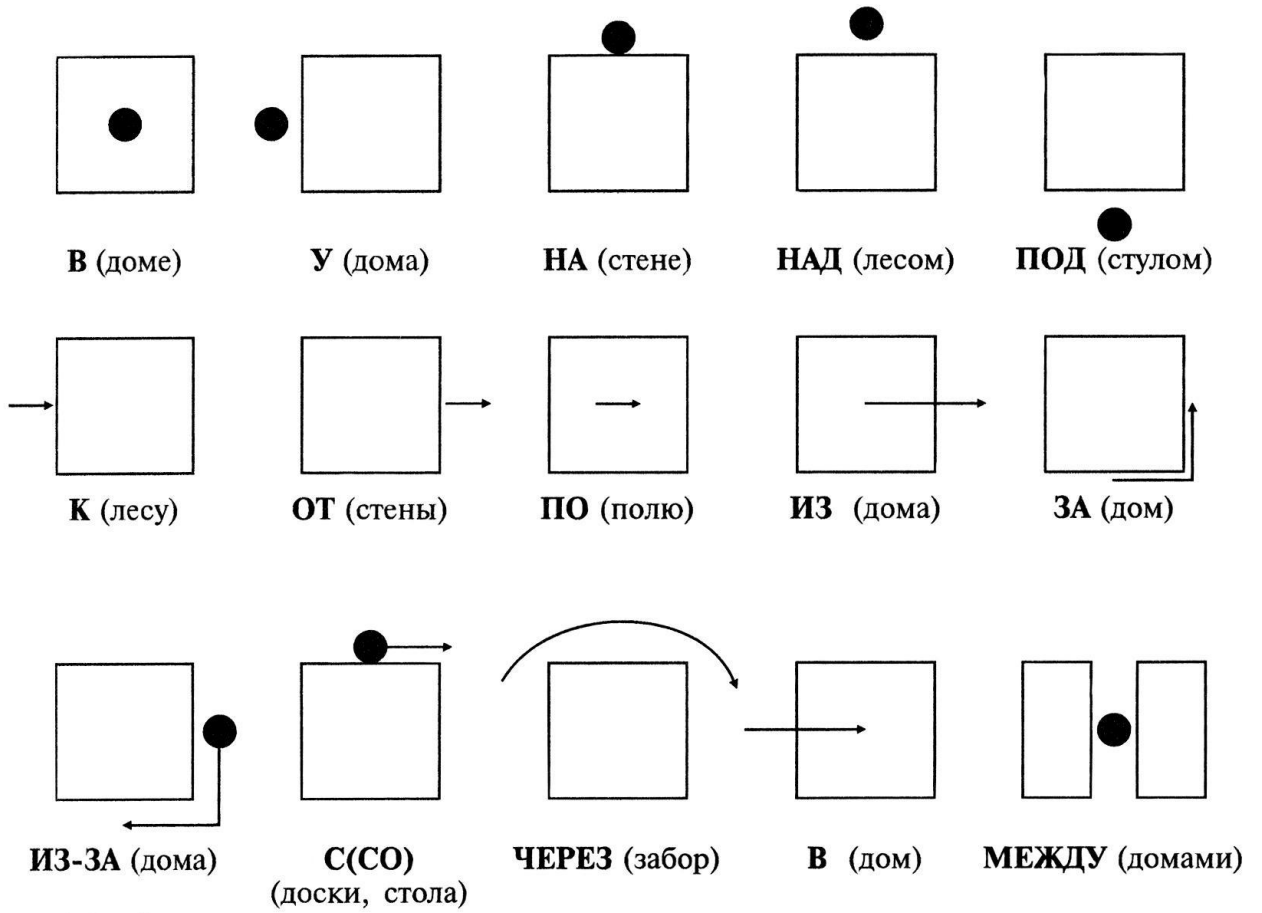
12



16

Инструкция: покажи где тапки, а где шапки; где кости, а где гости; бочка-почка; мишка-миска.

Приложение 2



Протокол логопедического обследования

Дата обследования: 16.01.2017г.

Ф.И. учащегося Саша К.

возраст на момент обследования 10 лет 3 мес.

Методика № 1 ОБСЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКОВ.

Цель: Исследование состояния звукопроизношения.

Инструкция: Повторяй за мной слова и предложения.

[С], [С'], [З], [З']

- + Соня Сене загадывает загадку. Соня Сене загадывает загадку.
- + Зина знает сказку про серого козлика. Зина знает сказку про серого козлика.
- + У соседки заиграла музыка. У соседки заиграла музыка.
- + Цапля, кольцо, огурец. цапля, кольцо, огурец
- + Лисица греется на солнце. Лисица греется на солнце
- + Синица, скворец, курица – птицы. скворец, синица, курица - синица
- [Ш]-[Ж]
- + У Маши живут кошки и ёжик. У Маши живут кошки и ёжик.
- + В книжном шкафу много книжек. В книжном шкафу много книжек.
- [Ч]-[Щ]
- + Я чищу вещи щёткой. Я чищу вещи щёткой.
- + Точильщик точит ножи. Точильщик точит ножи.
- [Ч]-[Т']
- + Петя печёт печенье. Петя печет печенье.
- + Петь надо громче. Петя надо громче
- + Кататься на качелях. Катаемся на качелях.
- [Р], [Р'], [Л], [Л']
- + Ребята летом едут в лагерь. Ребята едут в лагерь.
- + Юра летал на вертолёте. Юра летал на вертолёте.
- + Марина набрала малины. Марина набрала малины.
- [Л] – [В]
- + Клала Клава лук на полку. Клава Клава лук на полку.
- [Й']
- + Яблоки, майка, змей. Яблоко, майка, змей.
- + Май – тёплый весенний месяц. Май - теплый весенний месяц.
- + Охотник с лайкой идёт по тайге. Охотник с лайкой идет по тайге.
- [Й'] – [Л']
- + Майя и Ляля гуляют в лесу. Майя и Ляля гуляют в лесу.
- + Юля, полей тюльпаны из лейки. Юля, полей тюльпаны из лейки.

Оценка:

Нормативное произношение звуков – 3 балла

1-3 звука не автоматизированы – 2 балла

1-2 звука искажаются, заменяются или пропускаются – 1 балл

4-5 звуков искажаются, заменяются или пропускаются – 0 баллов

Максимально по методике – 3 балла.

35.

Методика № 2 ОБСЛЕДОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА.

Цель: Выявление владения проговаривания слов со сложной слоговой структурой

Инструкция: Повторяй за мной слова.

скакалка _____ + _____	перепорхнуть _____ + _____
кинотеатр _____ + _____	милиционер <u>милице^рнер</u>
танкист _____ + _____	аквалангист <u>аквалангет</u>
баскетбол _____ + _____	сковорода _____ + _____
космонавт _____ + _____	термометр _____ + _____

Оценка:

Правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления – 3 балла

Замедленное послоговое воспроизведение – 2 балла

Искажение звуко-слоговой структуры в 2-3 словах (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова): сокращение слогов (элизия); упрощение, опускание слогов; уподобление слогов (антиципации); добавление звуков, слогов (итерация); перестановка звуков и слогов – 1 балл

Искажение звуко – слоговой структуры в 4-5 словах - 0 баллов.

Максимально по методике – 3 балла.

15.

Методика № 3 ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ФУНКЦИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА.

Цель: Исследование фонематического восприятия.

Задание 1.

Инструкция: Повторяй за мной слоги.

+ ба-па-ба	би - бе - бо	<u>ба - па - ба</u>	<u>бч - бе - бо</u>
+ со-зо-цо	ца - са - ца	<u>со - зо - цо</u>	<u>ца - са - ца</u>
- тя-ча-тя	че - ся - ча	<u>те - ча - те</u>	<u>те - се - за - самокор.</u>
- та-тя-та	ща-ча-ща	<u>та - те - та</u>	<u>ща - ща - за - самокор.</u>
+ ка-га-ка	га-ка-ка	<u>ка - га - ка</u>	<u>га - ка - ка</u>
- шу-су-жу	ще-се-че	<u>шу - су - жу</u>	<u>ше - се - це (се) - самокор.</u>
+ жа - ша - зя - ся		<u>жа - ша</u>	<u>зя - ся</u>
+ ла - ра - ра	ра -ра -ла	<u>ла - ра - ра</u>	<u>ра - ра - ла</u>
+ ма-на-ма	на-на-ма	<u>ма - на - ма</u>	<u>на - на - ма</u>
+ жа-ша-ша	ша-жа-ша	<u>жа - ша - ша</u>	<u>ша - жа - ша</u>

Оценка:

Точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления – 3 балла.

Воспроизведение с затруднениями, самокоррекция – 2 балла.

Искажение, сокращение 1-2 слогов - 1 балл.

Искажение, сокращение более 2 слогов или отказ – 0 баллов.

Максимально по заданию – 3 балла.

25.

Задание 2.

а) в каких словах есть звук [с] - собака, магазин, машина, транспорт, зелёный, велосипед, мотоциклист, рубашка, прыжок, гвоздика.

+ собака, транспорт, велосипед, мотоциклист

б) назови слова со звуком [з]

+ магазин, зелёный, гвоздика

в) в каких словах есть звук [ш]

+ машина, рубашка

Оценка:

правильный ответ на 3 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на все вопросы – 0 баллов

Максимально по заданию – 3 балла.

38.

Задание 3.

+ а) покажи где бочка, а где почка; покажи где тапки, где шапки; покажи где миска, а где мышка; где уточки, а где удочки; кость — гость, калька — галька; сова — софа; рожки — ложки; город — голод; трава — дрова.

б) какой звук чаще всего встречается в этом стихотворении:

Жук упал и встать не может.

Ждет он, кто ему поможет.

+ ж

в) Скажи какие слова, отличаются лишь одним звуком:

Закричал он: «Что за шутки!

Еду я вторые сутки!

А приехал я назад,

А приехал в Ленинград!» (С.Маршак)

+ шутки - сутки / с помощью

Оценка:

правильный ответ на 3 вопроса – 3 балла

правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла

правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл

неправильный ответ на 3 вопроса – 0 баллов

Максимально по заданию - 3 балла

Максимально по методике – 9 баллов

38.

Методика № 4 ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА.

Цель: Исследование навыков языкового анализа и синтеза.

Инструкция: Отвечай на мои вопросы.

Задание № 1

+ 1. Назови третий звук в слове «сосна» с

- + 2. Назови сколько звуков в слове «сосна» 5
- + 3. Какой звук после звука [ш] в слове «школа»? к
- 4. Какой звук перед звуком [ш] в слове «машина»? с

Оценка:

правильный ответ на 4-3 вопроса – 3 балла
 правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла
 правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл
 неправильный ответ на 4 вопроса – 0 баллов
 Максимально по заданию – 3 балла

38.

Задание № 2

- + 1. Сколько слогов в слове «рак»? 1
- 2. Сколько слогов в слове «машина»? 2
- + 3. Какой третий слог в слове «машина»? на
- + 4. Назвать слово, произнесенное по слогам:
 по-то-лок, те-ле-фон, бу-ма-га. пшолок, шелефон, бушона

Оценка:

правильный ответ на 4 вопроса – 3 балла
 правильный ответ на 2-3 вопроса – 2 балла
 правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл
 неправильный ответ на 3 вопроса – 0 баллов
 Максимально по заданию – 3 балла

28.

Задание № 3

- + 1. Закончить слова: бара..., пету..., само...
барадан-сапек, петушка, самолет
- + 2. Назвать предложение, произнесенное по слогам:
 На сто-ле ле-жат кни-ги. На столе лежат книги
- 3. Сколько слов в предложении: На столе лежат книги. 3

Оценка:

правильный ответ на 3 вопроса – 3 балла
 правильный ответ на 2 вопроса – 2 балла
 правильный ответ на 1 вопрос – 1 балл
 неправильный ответ на все вопросы – 0 баллов
 Максимально по заданию – 3 балла
 Максимально по методике – 9 баллов

28.

Методика № 5 ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО - ПРОСТРАНСТВЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ.

Цель: выявление оптических нарушений.

Задание № 1

Инструкция: Подчеркни «правильные» буквы.

Ъ Р Є з Е Р
 Г У Я У р К
 Б Е Ю Ч Р Р Ю
 К Ч В Є Л Р з

25.

Задание № 2

Инструкция: Запиши буквы которые ты видишь.

ИИ К ъ ѓ
 Г хи В ИИ
 ДИ ИР Е ШШ
 Ж Ж
 ЖЖ

05.

л а т ѓ э г д б м
 о р н с ж ш

Списывание с печатного текста

Цветёт черёмуха.

Под лучами мажорного салтышка всё быстро
 поёт. стихели лёгкие белые потешники в 11 г-т
 муках развернулся пестрый ковер из трав и л-
 цств. Налугах на черёмухе обутом 11
Грядками срощатом повеяло от дерева. 1
Утром грядками когда утренний туман не 1
 подядет кошкин с лестной подялки. Они заш- 1
ер и лг швед по землю. Дни на в лесу. 1

Коваленко 31

Диктан

/ лето.
 / / / короткая летня^я наль заигра^л клев^и луч^а солнца^а
 / / / / подул ветерок. замлесте^л листья. вста^л послу^л
 / / / / ось пыль^а на длин^н лучах пчел^ы. жу^т жат^а
 / / / / мороз^а туп^а к узелам по ро^д ро^д теса ма^л кнаты^а
 / / к исной сп^и шке слы^ш атся пчел^ы. прив^о зает^а
 / на паль^ц ку ли^с ные зв^у чки. слы^ш им^а
 / / / / раз^н ные зв^у чки мо^л оча^й за^л оса. в^т е^л ны^а
 / / / прод^л жал во^д е пы^л и^ц е. к ла^к он у^с л^о в^н е^л
 / зв^у чки

Коваленко Анна