

## СОДЕРЖАНИЕ

### **1. Введение**

#### **I. Психолого-педагогические основы коррекции письменной речи при дисграфии у младших школьников**

##### **1.1. Устная и письменная речь в норме**

##### **1.2. Анатомо-физиологические, нейропсихологические основы процесса письма**

##### **1.3. Механизмы нарушения процесса письма**

##### **1.4. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением письма**

###### **1.4.1. Устная речь**

###### **1.4.2. Письменная речь**

#### **II. Методики преодоления недостатков письменной речи при разных видах дисграфии**

##### **2.1. Диагностическое изучение устной речи и письма**

##### **2.2. Формирование процесса письма у учащихся при различных видах дисграфий**

###### **2.2.1. Формирование процесса письма у учащихся при оптической дисграфии**

###### **2.2.2. Формирование процесса письма у учащихся при аграмматической дисграфии**

###### **2.2.3. Формирование процесса письма у учащихся при нарушениях анализа и синтеза**

### **III. Заключение**

### **IV. Список литературы**

### **V. Приложения**

## ВВЕДЕНИЕ

Нарушения письма представляют собой одну из постоянных проблем общеобразовательной школы. По данным отечественных и зарубежных авторов, около 10 % школьников страдают различными типами ошибок письма. Эти ошибки нередко являются труднокорректируемыми в условиях массового обучения и носят стойкий характер на протяжении всего процесса начального обучения. Такие устойчивые ошибки называются специфическими ошибками письма. Они не связаны с процессом усвоения морфологического принципа русской грамматики и диагностируются как дисграфические.

Изучение литературы по проблеме нарушений письма у младших школьников показывает, что к настоящему моменту в отечественной логопедии наиболее разработанными являются аспекты, связанные с изучением дисграфий у детей с нарушениями устной речи. Соответственно данным представлениям, традиционное логопедическое воздействие, направленное на устранение нарушений письма, связано с коррекцией звукопроизношения, фонематического восприятия, звуко - буквенного анализа, словаря и грамматического строя.

Менее изученными являются расстройства письма, нередко проявляющиеся у детей с нормальной устной речью и обусловленные недоразвитием оптико-пространственных и временных представлений, особенностями зрительно-моторной координации и . Эти особенности нередко приводят к возникновению оптической формы дисграфии .

Целью моей работы является изучение проблемы возникновения и коррекции разных видов дисграфии у младших школьников и способы ее коррекции.

# І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ДИСТРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Устная и письменная речь в норме

Исходя из исследований Визель Т.Г «Речь – это функция, без которой человек не может претендовать на звание homo sapiens. Поэтому ее формирование – задача первостепенной важности. Без речи невозможно развитие специфически человеческого мышления.

Для того, чтобы появились первые речевые умения, необходим определенный когнитивный (познавательный) багаж, приобретаемые при включении коры головного мозга с каждым днем ребенок все больше и больше адаптируется к жизни.

Мозговые механизмы речи в период овладения речью носят интегративный характер, т.е. приобретается речь за счет работы всего мозга. Постепенно отдельные речевые функции получают локализацию в тех или иных отделах мозга.

Рассмотрим это подробнее.

**0-6 мес.** Уже в этот период жизни у ребенка имеется потребность слышать речь. Более того, она появляется еще в утробе матери. Ребенок прислушивается к интонациям человеческой речи, мимически реагируя на нее.

Период от молчания к речи осуществляется не мгновенно. Однако этот момент все же существует. Это появление на 3-4 месяце жизни гуления, а затем лепета. Гуление проявляется в непосредственном воспроизведении нараспев гласных звуков, и, хотя в них нет смысла, это не просто звуки, это звуки речи. Особенно важен этап лепета. Гуление, кроме того, подтверждает человеческую сущность младенца: гулят, т.е. именно так произносят гласные звуки, только люди! В гулении преобладают звуки напоминающие гласные А и У. Наряду с этим у него имеются попутно возникающие призвуки, сходные с мягким «г», похожим на «х».

**6 мес. – 1 год.** Этот этап можно назвать этапом синтетического познания человеческой речи. К 8-10 мес. Речевой репертуар ребенка качественно меняется: гуление уступает место *лепету*. Если гуление носит чисто рефлекторный характер, то лепет – это первые попытки подражания речи людей, реализуемые с участием коры головного мозга.

Лепет чрезвычайно важен, т.к. подготавливает речевой аппарат к последующим действиям. Ребенок произносит разные слоги, т.е. речевые отрезки, состоящие не только из гласных, но и согласных. Чрезвычайно важно, что произносимые ребенком слоги организованы в ритмические группы. Это тоже подготовка речевого механизма к сложным речевым актам, поскольку слова и фразы, которые мы говорим, имеют ритм.

Материал для лепета малыш извлекает из окружающей среды сам, поэтому ему так нужны звучащие игрушки, особенно полезны те, которые «звонят, стучат, мычат, свистят, шипят». Он будет слушать их звуки и из каждого звучания извлекать, что-то новое, находящее отражение в лепете.

**1-1,5 года.** В этот период дети оттачивают умение рычать, мычать, мяукать, шипеть и жужжать близко к тому, что делают животные. В первых сознательных словах ребенка нет тех имитаторских «чудес», которые имеются в лепете. Звуки речи произносятся неточно, одни заменяются другими. Дети не ждут, когда их научат правильному звукопроизношению, их занимает смысл. Одновременно охватить то и другое трудно. К 7-8 месяцам ребенок начинает понимать слова и простые фразы речи взрослых. Отдельные же слова появляются к 8-10 месяца, иногда к 11-12, сосуществуя с лепетом.

Если первые слова появляются у ребенка вовремя и далее соматическое состояние и условия жизни являются нормальными идет бурное овладение способностью говорить. Дети невероятно быстро запоминают слова и правила их объединения в предложения.

**1,5 – 2 года.** В это время ребенок пытается говорить лепетные слова, ритм и интонация которых разнообразны и по общему рисунку напоминают настоящие слова. Доступно произнесение таких звуков речи, как «а,о,у,и,м,б,к,г,ть,дь,сь,нь,ль...». Как видно, среди них нет таких сложных звуков, как шипящие, «з», дифтонгов (состоящих из двух звуков, например, «я,ю,е») редко встречающихся, например, «ф» и прочих.

Ближе к 2 годам у него появляются первые слова с неповторяющимися слогами «кися, ляпа...» В 2 года ребенок пытается говорить 3-сложные слова. Пропуская. Как правило, один из них: «синя» (машина).

**2-3 года.** Это период осмысленной речи, в которой главное место занимает слово, а не звук речи. И пусть слова, произносимые ребенком в этот период, еще не правильны с точки зрения звукового состава, они выполняют главную роль – смысловую. На данном этапе имеются большие различия в пользовании уже освоенными и еще новыми словами. В знакомых словах дети проявляют внимание к деталям обозначаемых ими предметов и отличия одних предметов от других (курицы от кошки, зайчика от волка и т.д.). Они замечают также, что слова состоят из более мелких единичек – отдельных звуков речи, и все чаще выделяют первую «букву», т.е. приближаются к освоению звуковой системы языка. Слова на этом этапе перестают быть столь узкими по значению, как на первом. Их значения распространяются на слишком большую группу слов. Например, «киской» ребенок может назвать и кошку, и мамин воротник, и пушистую подушку и пуховые варежки (пример А.Н. Гвоздева).

Предложения, которые говорят дети на этом этапе речевого развития, - это еще не настоящие фразы. Практически первые предложения – это те же слова, но имеющие смысловой признак действия. Они запоминаются детьми как некие постоянные целостные конструкции, похожие на словаб «Дай пить», «Идем гулять». Возраст 2 года знаменуется первыми попытками соединить 2 слова : «Киса, ди!» (Киса, иди!). В это же время появляются даже 3-сложные слова, например, «палямась» (поломалась), «аевка» (коровка), приобретает способность строить по моделям речи взрослых простые предложения: «Мой кука паль» (Моя кукла упала).

**3-5 лет.** Наиболее ярким речевым достижением ребенка 3-х лет является активизация речевого механизма, в том числе и того, который отвечает за фразовую речь. Ребенок сам строит собственные предложения, еще не осознанно, но самостоятельно распределяет роли между членами предложения. За каждым из таких речевых актов стоит сложная работа мысли. Некоторые дети способны конструировать сложноподчиненные предложения, запоминают большое количество стихов. Словарь к 3 годам становится достаточно объемным. Этот возраст принято характеризовать как возраст речевого взрыва.

Отмечаются продвижения и в звукопроизношении: добавляются некоторые шипящие звуки, «з, ы, в», твердое «л», некоторые дети осваивают даже произнесение вибранта «р», однако многие дети делают это позже к 3,5 – 4 годам.

На этапе 3-3,5 года ребенок еще не различает смысловые роли звуков, похожих по звучанию. Поэтому и говорят «зук» (жук), «миська» (мишка) ит.д. Это период еще нерасчлененного *фонетико-фонематического* развития (термин, введенный Р.Е. Левиной). Такая речь носит название *физиологического косноязычия* (косноязычия – потому что звуки произносятся неправильно, язык не справляется с воспроизведением нужных поз, а физиологического – поскольку оно оправдано физиологической незрелостью речевого слуха и мышц языка).

В этот возрастной период продолжается овладение детьми не только словами, состоящими из одного корня, но и такими, в которых присутствуют суффиксы, приставки, окончания. А для этого нужно, чтобы были сформированы элементарные представления о количестве, пространстве, времени.

Речь 5-летнего ребенка должна стать развернутой, причем не только диалогической (ответы на вопросы), но и монологической. Для этого необходимо овладение правилами синтаксиса, действующими в данном конкретном языке. Здесь уже важно не просто значение слов, а устанавливать отношения между обозначаемыми этими словами, действующими лицами и предметами.

В этот период ребенок учится определять, сколько букв в слове, различать фонемы (т.е. звуки речи, которые различают смысл фонетически близких слов «жар-шар, тачка-точка, лук-люк»), т.е. у него развивается фонематический слух. Фонетико-фонематическое восприятие и воспроизведение речи разделяется у него на фонетическое и фонематическое. Вычленение фонемы служит базой для овладения чтением и письмом. Как известно, основной единицей чтения и письма является буква. Чтобы мы могли прочитать и написать ее, также нужны и дополнительные стимулы. Главенствующую роль здесь играют книги, которые должны сопровождать ребенка с самых первых месяцев его жизни и до ее конца. Важны здесь и театр, и радио, и в определенном объеме телевизионные передачи.

## **1.2.Анатомо-физиологические, нейропсихологические основы процесса письма**

Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, много уровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

А.Р. Лурия [8] в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет операции письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего он пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать другому лицу, побудить кого-либо к действиям и т.д. Он мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей.

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

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

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведения с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением

руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. 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.

Пирамида, составленная неречевым слухом, речевым слуховым гнозисом, фонематическим слухом, венчается еще одним уровнем – фонематической осведомленностью, которая необходима для овладения письменной речью. Центральным звеном этого процесса является способность *связать фонему с буквой (графемой)*. Решение этой задачи осложняется тем, что буква – эквивалент не всего звука речи, а только его фонемной составляющей. Фонетические признаки не должны учитываться при соотнесении звука с буквой. Для письменной речи основополагающими являются связи: а) *фонема – графема* – для отдельных букв; б) *серия фонем – серия графем* – для слов.

Мозговые механизмы для выработки таких связей состоят в том, чтобы осуществлялось взаимодействие определенных зон левого полушария: а) *левой височной доли*, ответственной за освоение фонематического кода языка, и постцентральной (нижнетеменной) области; б) *левой височной доли*, ответственной за освоение фонематического кода языка, и премоторной зоны. Если взаимодействие не осуществляется, то ребенок не усваивает или усваивает с большим трудом, какая буква соответствует какой фонеме. Основная причина этого – плохая проводимость нервных путей, связывающих данные области

Чтобы научиться читать и писать, необходимо также *зрение на буквы – буквенный гнозис*. С тех пор, как человечество изобрело буквы, оно приобрело такую значимость, что в мозге выделилась целая область, отвечающая за букву. Эта область находится в левом полушарии. Буква отличается от любого другого рисунка, прежде всего своей условностью, т.к. сама по себе никак не связана по смыслу с тем звуком, который обозначает. Если буквенный гнозис сохранен, ребенок без особого труда запоминает начертание букв.



## 1.2. Механизмы нарушения процесса письма

Впервые на нарушение чтения и письма указал А.Куссмауль в 1877 году. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалось как единое расстройство письменной речи.

Постепенно понимание природы нарушений чтения и письма менялось. Несформированность определенных речевых и неречевых функций может **вызвать** нарушение процесса овладения письмом, **дисграфию**.

Понятие «дисграфия» по-разному определяется различными авторами. Однако большинство мнений сходится на том, что **дисграфия - это частичное (в отличие от полного) специфическое, то есть первоначально не связанное с усвоением орфографических правил, нарушение письма**. Так, М. Е. Хватцев (1959) определяет дисграфию как «частичное расстройство процесса письма, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время письма.

И. Н. Садовникова (1995), занимающаяся нарушениями письма у младших школьников, уточняет понятие дисграфии, считая, что она «обозначает трудности формирования, становления навыков письма, основным симптомом которой является наличие стойких специфических ошибок».

Позднее А. Н. Корнев (1997) даёт более полное определение: «Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллекта и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха».

Из этого определения видно, что при дисграфиях нарушения письма часто бывают избирательными и не соответствуют успехам учащегося по другим предметам.

Многие авторы отграничивают нарушения процесса письма от иных трудностей, которые встречаются на первых этапах овладения письмом и от

ошибок письма у детей педагогически запущенных, трудных в поведении. Основным симптомом дисграфии является наличие стойких специфических ошибок письма.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти и внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

В работах разных авторов классификация дисграфий осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О.А. Токарева[7] 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. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: *п – н, п – и, у – и, ц – щ, ш – и, м – л, б – д, п – т, н – к.*

Для **моторной дисграфии** характерны трудности движения руки во время письма, нарушение моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Хватцев М.Е. [7] выделял следующие виды дисграфий

- **Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха** при этом виде списывание сохранно.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом. Наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т.д. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

- **Дисграфия на почве расстройств устной речи** («графическое косноязычие») возникающая, по мнению автора, на почве неправильного звукопроизношения.

- **Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма.**

М.Е. Хватцев считал, что в результате произносительного ритма на письме проявляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажением звуко-слоговой структуры слова.

- **Оптическая дисграфия** вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы.

- **Дисграфия при моторной и сенсорной афазии** проявляется в заменах. Искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной считается классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана Р. Е. Лалаевой). По мнению этого автора следует выделять следующие виды дисграфий: **артикуляторно-акустическую, на основе нарушений**

**фонематического распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую.**

#### **1.4. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением письма**

##### *УСТНАЯ РЕЧЬ*

###### *Звукопроизношение и просодическая сторона речи*

Исходя из исследований Ефименковой Л.Н [3], Ястребовой А.В [4], Козыревой Л.М. уровень развития устной речи второклассников с дисграфией достаточен для бытового общения. Звукопроизношение не характеризуется грубыми искажениями и заменами. Главным образом встречаются фонетические дефекты (ротацизмы, ламбдацизмы, сигматизмы). У части детей наблюдаются затруднения в произношении более сложных по звуко-слоговой структуре слов. Отличие устной речи младших школьников с дисграфией выражается в некоторой смазанности артикуляции, в связи, с чем, речь носит неотчетливый характер. У многих детей, к тому же, имеются некоторые расстройства голоса: у части детей наблюдается тихий, слабо модулированный голос, другие дети не могут произвольно регулировать силу голоса и говорят слишком громко.

###### *Фонематический слух*

При обследовании фонематического слуха детей данной категории обращает на себя внимание способность детей к различению оппозиционных звуков в составе слогов и слов, предъявляемых попарно (па - ба, палка - балка). При серийном предъявлении, даже когда ряд состоит из трех компонентов (па-ба-ба, палка-балка-балка), количество ошибок резко возрастает. Это говорит о некотором недоразвитии фонематического слуха. Задания, направленные на проверку сформированности фонематических представлений (придумать слова с заданным звуком, подобрать картинки, названия которых содержат данный звук) выполняются детьми очень плохо, что связано как с недоразвитием собственно фонематических процессов, так и с бедностью словарного запаса этих детей.

###### *Словарный запас и грамматический строй речи*

Бедность словаря детей с нарушениями письма обусловлена их низкой любознательностью, недостаточным развитием интеллектуальных интересов. Детей характеризует низкая осведомленность, которая проявляется в незнании многих общеупотребительных слов, слов-названий, цветов, деревьев, животных, птиц и других категорий слов, входящих в активную речь нормально развивающихся сверстников. Не владеют дети описываемой категории и многими словами-обобщениями (транспорт, инструменты, насекомые, головные уборы), не знают названий месяцев и смешивают понятия «времена года» и «месяцы».

Для устной речи этих детей также присущи ошибки словообразовательного характера («лошаденок», «куренок», «щененок»), отсутствие разнообразных словообразовательных моделей, бедность в выборе приставок. Речь не богата и синтаксическими конструкциями: чаще всего используются простые предложения с одним дополнением или обстоятельством. Встречаются ошибки в употреблении падежных форм и предлогов.

### *ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ*

С целью выяснения особенностей письменной речи школьников 2-3 классов, Ястребовой А.В. [13] были проанализированы написанные ими диктанты, сочинения, изложения и другие работы. Изложения и сочинения дети писали в соответствии с программами по чтению и развитию речи.

Анализ письменных работ выявил ряд характерных для рассматриваемой группы детей особенностей.

Проанализированные работы довольно чутко иллюстрируют состояние письменной речи детей. Прежде всего, обращает на себя внимание неправильное построение письменного высказывания. Оно выражается в отсутствии четко выраженных частей в изложениях, нерасчлененности содержания (все работы детей написаны без абзацев, с пропусками в тексте).

Основные синтаксические конструкции – простое распространенное предложение с однородными членами. В построении этих предложений имеется немало различного рода недостатков: незаконченность и неполнота мысли; пропуск слов, неправильный их порядок; нарушение связи слов; повторения одних и тех же слов в предложениях.

Рассматриваемая группа детей своеобразно использует предложения сложных синтаксических конструкций. Поскольку учащиеся только начинают овладевать конструированием сложноподчиненных предложений, они допускают ряд специфических ошибок в их построении.

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

Представленные работы иллюстрируют также особенности овладения детьми изучаемой группы правилами правописания.

Анализ письменных работ учащихся 2-3 классов, сделанный Ястребовой А.В. говорит о замедленном усвоении материала. В работах имеют место частые и регулярные ошибки. Часть из них (преимущественно орфографических) не отличаются от ошибок, которые допускают учащиеся с нормальным речевым развитием в начальном периоде обучения. Кроме того, в анализируемых работах есть специфические ошибки, обусловленные особенностями развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи (замены и смешения букв, связанные с недостаточным различением близких по артикуляционным и акустическим признакам фонем – свистящих-шипящих, звонких-глухих, мягких-твердых и пр.), причем наиболее часто специфические ошибки имеют место в изложениях, сочинениях и экспериментальных заданиях.

В письменных работах много графических ошибок, а также ошибок, связанных с недостаточным развитием навыков анализа звукового состава слова. Письменные работы пестрят бесконечными исправлениями и помарками.

Как уже упоминалось, учащиеся 2-3 классов допускают многочисленные орфографические ошибки. Это говорит о том, что они не усвоили программный материал по русскому языку. Причем наибольший процент составляют ошибки на правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, сомнительных согласных, мягких согласных, предлогов и приставок.

И это не случайно, так как учащиеся данной группы оказываются неподготовленными к такой сложной речевой деятельности, как подбор однокоренных слов и выбор того слова, которое может выступать в качестве

проверочного, т.е. той деятельности, которая опирается на действия, позволяющие выявить отношения между значением и формой слова.

Обилие разнообразных ошибок характерно для детей с отставанием в речевом развитии. Неизбежность проявления этих ошибок, по справедливому мнению Р.Е. Левиной, объясняется прежде всего, бедностью речевого общения и недостаточностью звуковых и морфологических обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

Козырева Л.М [4] делает вывод, что трудности формирования навыка письма на этом этапе остаются непреодоленными. Дети не владеют навыками последовательного звукобуквенного анализа слов сложной звуко-слоговой структуры. Им доступны простые формы звукового анализа: выделение первого звука, нахождение места звука, исходя из трех позиций (начало, середина, конец слова), а также последовательный звукобуквенный анализ слов типа КОТ. Особенно трудно детям установить соотношение между звуками и буквами в словах, имеющих несоответствие по количеству звуков и букв: в словах с мягким знаком в середине и в конце слова, с йотированными гласными Я,Ю,Е,Ё в начале слова или после гласных и букв Ъ и Ь.

В результате имеющихся трудностей дети не овладевают навыками письма в нужном объеме, оказываются несостоятельными при написании слуховых диктантов и других письменных работ, предусмотренных программой. В их диктантах встречаются ошибки, указывающие на недостаточную сформированность навыков звукобуквенного анализа и синтеза:

- Пропуски гласных букв в середине слова;
- Недописывание гласных букв на конце слова;
- Пропуски слогов;
- Перестановки букв;
- Вставка лишних букв;
- Персеверации.

Кроме данной группы ошибок в письменных работах встречается много ошибок на замену и смешение букв. Постоянная замена одной буквы другой встречается не

часть, обычно дети смешивают буквы (то есть наряду с ошибочным написанием бывает правильное, а также происходит двойная замена: то С на Ш, то Ш на С).

Причины таких замен и смешений разные. Недостатки фонемного распознавания выражаются в ошибках на замену букв, обозначающие близкие по акустико-артикуляционному укладу звуки:

- Смешение глухих и звонких согласных П-Б, Т-Д, К-Г, С-З, Ш-Ж, В-Ф.
- Смешение свистящих и шипящих согласных С-Ш,
- З-Ж.
- Смешение аффрикат Ч-Ц, Ч-Щ, Щ-С.
- Смешение сонорных согласных Р-Л, Л-Й.
- Смешение лабиализованных согласных Е-Ю.
- Смешение твердых и мягких согласных звуков, на письме выражающихся в замене гласных букв А-Я, О-Ё, У-Ю, Ы-И.

Довольно многочисленными бывают ошибки на смешение букв по кинестетическому сходству:

- Смешение гласных А-О, стоящих под ударением.
- Смешение строчных букв *б-д, п-т, х-ж, л-м, н-ю, и-у, ч-ь*.
- Смешение прописных букв Г-Р.

Такие замены и смешения вызваны близостью элементов сравниваемых графем и, главное, тем, что их написание начинается одинаково. Контроль за двигательным актом во время письма должны осуществлять зрительный и кинестетический анализаторы. Но у школьников данной категории кинестезии еще не играют главной роли в предупреждении ошибок. Поэтому, написав первый элемент буквы, ребенок может далее ошибочно выбрать следующий элемент (*и-у, б-д*) или неправильно передать количество однородных элементов (*л-м, п-т*)

Кроме ошибок на уровне буквы в письменных работах учащихся с дисграфией встречается много ошибок, связанных с недоразвитием словарного запаса: на правописание безударных гласных в корне слова, на правописание суффиксов и приставок.

К синтаксическим ошибкам относятся:



- Отсутствие тоски в конце предложения,
- Отсутствие заглавной буквы в начале предложения.
- Точка не на нужном месте.
- Написание каждого предложения с новой строки.

В связи с недоразвитием пространственных представлений дети допускают ошибки на правописание предлогов и приставок.

## **II. МЕТОДИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ РАЗНЫХ ВИДАХ ДИСГРАФИИ**

### **2.1. Диагностическое изучение письма**

Цель обследования – выявление этиологии, симптоматики, механизмов нарушения чтения и письма. В процессе обследования определяется степень выраженности, характер, вид нарушений, что дает возможность определить направления коррекционно-логопедической работы.

При обследовании детей с нарушениями письменной речи учитывается состояние зрения, слуха, центральной нервной системы, познавательной деятельности ребенка, которые определяются врачами-специалистами.

Обследование проводится с учетом таких основных принципов, как принцип комплексности, системности, патогенетический, деятельностный, личностный, принцип развития.

Диагностическое исследование начинается со сбора общих сведений о ребенке .

#### **1. Анамнез, общий ход физического развития.**

С этой целью уточняются сведения: фамилия, имя, домашний адрес ребенка, откуда поступил: посещал ли детский сад, дошкольную гимназию или находился на домашнем обучении.

Уточняется анамнез: какие роды(протекание беременности, осложнения физического развития, были ли ранние заболевания и травмы.

Исследуется общий ход речевого развития: первые слова, фразы, прерывалась ли речь, причина. Кроме того, делаются наблюдения о речевой среде в которой растет ребенок: социум, образование родителей, двуязычие, недостатки речи у родителей. Педагог прислушивается к жалобам родителей, выясняет отношение ребенка к своему дефекту, устанавливает, обращались ли ранее к логопеду, длительность и результативность занятий. Немаловажное значение уделяется заключению специалистов поликлиники (психоневролога, логопеда, окулиста, лор-врача)

#### **II. Общее состояние и звучание речи**

Для выявления данных параметров речи исследуется темп, внятность, сила голоса, дыхание. Обследуется артикуляционный аппарат: губы, зубы, прикус (прогения, прогнатия, мягкое небо, твердое небо, оральный праксис: артикуляция

четкая, нечеткая, умеренно четкая, язык спокоен, верно или неверно находит нужные положения, уздечка (короткая, толстая, наличие синкинезии, тика, тонических судорог, произвольных движений).

Определение уровня развития фонематических процессов происходит при выявлении смысло-различительных признаков близких фонем, воспроизведении звуковых ритмов, повторении слогов с оппозиционными звуками. Параллельно обследуется состояние звукопроизношения

Фонематический анализ звукового состава выявляется на основе выделения звука на фоне слова (+ картинка), выделения ударных гласных в начале (Алик-азбука-уточка-ослик-Оля-Ира-Юра-эхо-окно-город-волк), в конце слова (коза, осы-мячи,- весло), в середине слова (мак-куст- сон -лук-стол; выделения согласного в начале слова (крыло-сажа-зеркало), в конце (город-волк-банк-бант-карандаш-крокодил/пух, стол-кот-мох-колодец). Проверяются навыки выделения безударного гласного в начале слова (игра, утенок, арбуз, огурец), умения называть звуки по порядку (сок, лак, кошка, карандаш, заноза, рыбак), произношение слов сложной слоговой структуры (строительство, аквариум, милиционер, велосипед, гнездо, катерть, крокодил). Проверяются навыки произнесения скороговорок.

Для выявления способности к обучению анализируется **общее речевое развитие ребенка**. С этой целью проводится разговорно-описательная беседа, в ходе которой выясняются у ребенка следующие вопросы:

- Как тебя зовут?
- Где ты живешь? В каком городе? Как называется наша страна?
- Как зовут маму, папу, бабушку, дедушку по имени отчеству?
- Есть ли у тебя друзья? А домашние животные?
- Как их зовут?
- Во что ты любишь играть?

Для проверки счетных операций проверяется счет от 1 до 20 /в прямом и обратном порядке с проговариванием. Кроме этого уточняются знания геометрических фигур, умения находить пару по форме, по цвету. Выявляется знание основных и оттеночных цветов, умения классифицировать предметы, находить лишний предмет в представленной группе объектов.

Следующий этап исследований – это **состояние общей моторики: координация движения, синхронности.**

С этой целью выявляются навыки ориентации в пространстве (вверх, вниз, вправо, влево, спереди, сзади между, кругом), используются Тест Озерецкого, пробы Хедда, определяется динамический праксис по Лурии («Пальчики здороваются», «Кулак-ребро-ладонь» и др.)

Определяются у ребенка навыки ориентировки во времени (день-ночь, сутки, неделя, месяц, времена года, вчера, накануне, вечером, утром).

В этом же разделе диагностируется знание букв алфавита (вразнобой) написание по образцу или по памяти.

**Обследование грамматической стороны речи** - немаловажный этап диагностики ребенка. С этой целью проверяются умения образовывать имена существительные ед. и мн. Числа в разных падежах; уменьшительно-ласкательных форм, образование слов перфиксальным способом, прилагательных от существительных (сумка из кожи (какая?)...) Исследуется состояние словаря: умения объяснять значения сложных слов (скороварка, самолет), показывать и называть части тела и предметов.

Выясняется широта словаря признаков: навыки подбора прилагательных к существительному, характеризуя этот предмет с разных сторон (лимон (какой?) желтый, кислый, пахучий, овальный), подбор антонимов, образование притяжательных прилагательных (по картинкам) (хвост (чей?) лисий). Анализируется состояние глагольного словаря (Кто что делает? Учитель ...Врач...), умения согласовывать личные окончания глаголов, времена глаголов. На этом же этапе проверяются умения согласовывать родовые окончания имен прилагательных, имена существительные с числительными, а также понимание предлогов.

Следующий этап – **обследование связной речи и логического мышления.**

С этой целью осуществляется повтор фраз с прямым и деформированным текстом, установление логики высказывания (Мышка поймала кошку. (верно?) Мальчик бежит за собакой (Кто бежит впереди?), проверяются навыки пользования ситуативной и контекстной речью, знание названий предметов по наглядной основе и без нее. Качества связной речи анализируются с помощью устных рассказов о

любимой игрушке, составления рассказа по картинке, по представлению. Проверяется понимание метафор и поговорок, уровень экспрессивной речи: повторение правильно построенных фраз в слогах (На-вы-со-ком-ду-бу-по-вис-бу-ра-ти-но-.У-ко-ро-вы-кра-са-ви-цы-под-руж-ка-лиз-ка-.) Логопед исследует навыки выделения сходства/различия предметов, умения классификации.

Для проведения работы по дисграфии важен следующий этап диагностики – **навыки чтения и письма**. Необходимо проверить технику чтения (по Кореневу с.170-175), обратив внимание на следующие ошибки при чтении: недочитывание, пропуск букв, придумывание, нарушение темпа (убыстренный, замедленный), внятность, смысловое наполнение прочитанного. Для анализа письма используются письменные работы – диктанты, сочинения, изложения. В данных работах необходимо отметить наличие ошибок звукового анализа, пропуски, вставки, перестановки, упрощение конструкции слов, контаминации), а также персеверации и антипации, аграмматизмы.

Необходимо также отграничить нарушение чтения и письма при педагогической запущенности. Это могут быть – несоответствие темпа проработки материала индивидуальному темпу, отсутствие специфических ошибок (или их полиморфный характер), множество орфографических ошибок – нестойких, периодических, повторяемых. При этом необходимо учитывать социальную среду, в которой растет ребенок, диалектное произношение, отсутствие нарушений звукопроизношения.

И последним этапом обследования является **общая характеристика неречевых процессов**. В этом разделе диагностики анализируется: сформированность интеллекта, включаемость, восприятие, запоминание и воспроизведение; реакция на помощь, критическая оценка ситуации; организованность; способность к аналитико-синтетической деятельности; состояние тонкой моторики.

Все данные исследования заносятся в таблицы. (Приложения 1 и 2), анализируются, и логопедом делается вывод о конкретной логопедической помощи данному ребенку.

### **2.2.1. Формирование процесса письма у учащихся начальной школы при оптической дисграфии**

Дисграфия является актуальной на современной этапе, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня.

Исследования (Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, А.Н.Никашина, Д.И.Орлова, Г.В.Чиркина, Г.В.Лалаева и других) говорят о том, что при правильной коррекционной работе основными направлениями (при оптических нарушениях письма) являются:

- 1) формирование зрительного гнозиса;
- 2) развитие зрительной памяти;
- 3) формирование пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Недостаточно развитые умения и навыки пространственного различения являются одной из причин нарушений письма. Одним из направлений коррекционной работы является развитие зрительного восприятия, лежащего в основе пространственного ориентирования.

Одним из авторов, работающих по данной теме, является Мазанова Е.В. [9]

Учитывая психофизические особенности детей младшего школьного возраста и то, что дефекты письма являются сопровождающими такие нарушения как отставание в речевом развитии, а также наличие стойких фонетико-фонематических нарушений, Е.В. Мазанова рекомендует коррекционную работу по устранению письменной речи строить на основе тесной взаимосвязи с формированием познавательных процессов, коррекцией недостатков эмоционально-волевой сферы. Предлагаемая ей система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизиологической деятельности младших школьников: обучение

органически связано с развитием у них внимания, памяти, основных мыслительных операций.

### **Коррекция оптико–пространственной дисграфии у детей младшего школьного возраста.**

Дисграфия - это частичное специфическое нарушение процесса письма.

Процесс письма - сложный многоуровневый акт, состоящий из целого ряда операций, которые после обучения переходят в автоматический стереотип из единства акустических, оптических и кинетических раздражений. Каждый этап этого процесса протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования, формирующихся уже к 7 годам при полноценном развитии ребенка. Сюда относятся и три категории элементарных знаний о пространстве:

- Отражение удаленности предмета и его местоположения;
- Ориентирование в направлениях пространства;
- Отражение пространственных отношений между предметами.

### **Основные направления коррекционной работы при оптических нарушениях чтения и письма.**

#### Формирование зрительного гнозиса (восприятия и узнавания)

Примерные виды задания:

1. Назвать недорисованные контурные изображения предметов.
2. Назвать перечеркнутые контурные изображения.
3. Подбор картинок по определенному цветовому фону.
4. Срисовывание изображений из треугольников и линий
5. Пример:



6. Найти заданную фигуру из двух предъявляемых в зеркальном отображении и т.д.

#### Развитие зрительной памяти.

1. Игра «Чего не стало?»
2. Игра «Что изменилось?» и т.д.

Формирование пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа-синтеза.

1. Ориентировка в схеме тела, дифференцирование правых и левых его частей.

2. Дифференциация правых и левых частей букв, элементов других графических изображений.

3. Далее проводится работа по развитию зрительного анализа графических изображений и букв, составляющих их элементов; определение сходства и различия между сходными графическими изображениями и буквами и т. д.

Обучение навыкам пространственного ориентирования необходимо начинать с развития у детей зрительного восприятия от простого к сложному. Затем следует учить их ориентироваться в схеме собственного тела, определять положение предметов. При этом обязательным условием является выработка опорных образов, т.е. начальных точек отчета в системе координат пространства и только после этого вырабатывать противоположные понятия.

Работу по закреплению зрительно-пространственного образа букв следует начинать с упражнений по уточнению восприятия буквы зеркального написания. Затем ведется работа по устранению замен по оптическому и в последнюю очередь по кинетическому сходству. Работа по автоматизации процесса определения последовательности единиц в ряду, выявления места конкретной единицы в данном ряду ведется параллельно с выработкой направлений пространства и закреплением зрительно-пространственного образа буквы. Сначала в работе используется невербальный материал, а затем включаются единицы письменной речи.

Работу по автоматизации моторных операций письма следует начинать с выработки движений в вертикальном положении, а затем в горизонтальном. Необходимо вести комплектное развитие и совершенствование умений и навыков пространственного различения.



## **Рекомендации по коррекции оптико-пространственной дисграфии у детей младшего школьного возраста.**

К школе дети осваивают такой уровень восприятия, который позволяет им действовать с предметами и в процессе этих действий воспринимать окружающий мир. Они испытывают сложности в зрительном анализе, в процессе мысленного выполнения двигательных действий. На занятиях с детьми используются упражнения по закреплению умений воспринимать форму предметов и их элементов, цвета предметов, их величину, высоту, длину, ширину и т.д.

Наиболее доступными для учащихся являются изображения реальных предметов или сами предметы. С них и начинаем упражнения по развитию зрительного восприятия. Затем переходим к схематическим изображениям, графическим знакам и символам. В последнюю очередь используются материалы с наложенным изображением и зашумлением. Начинаем работу по закреплению восприятия формы предметов и их изображения. При этом отрабатываются умения группировать предметы по форме, выделять часть из целого, составлять целое из частей.

### **2.2.2.Формирование процесса письма у учащихся при аграмматической дисграфии**

#### **Устранение предпосылок аграмматической дисграфии**

Основным способом профилактики данного вида дисграфии является неустанная забота о том, чтобы у ребенка своевременно сформировались рассмотренные выше грамматические системы. О правильности и своевременности их формирования будет свидетельствовать своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в его устной речи. Особое внимание необходимо проявлять к тем детям, у которых речь появилась с опозданием и у которых эти аграмматизмы слишком многочисленны. При этом одно дело, когда трехлетний ребенок говорит, что ест «ложком» (по аналогии с «режу ножом»), и совсем другое — когда он говорит «ем ложка». Если первый случай полностью укладывается в рамки нормального речевого развития, поскольку ребенок здесь употребляет хотя и

неправильную, но все же типичную для русского языка форму творительного падежа, то второй случай явно выходит за эти рамки. Вполне естественно, что особо пристальное внимание в рассматриваемом плане нужно проявлять по отношению ко второму ребенку.

В дошкольном возрасте речь может идти об изжитии аграмматизмов лишь в устной речи ребенка, но при успешном решении этой задачи они уже не появятся и при письме.

Для обеспечения полноценного формирования грамматического строя речи у детей с предпосылками аграмматической дисграфии необходимо решить следующие задачи:

1. Помочь ребенку усвоить основное смысловое значение каждой конкретной грамматической формы, например:

ПРИБегать, ПРИходить, ПРИлетать, ПРИплывать, ПРИползать — значение приближения;

ПЕРЕбегать, ПЕРЕходить, ПЕРЕлетать, ПЕРЕплывать, ПЕРЕползать — значение преодоления преграды;

столИК, домИК, ключИК — значение уменьшительности и т. п.

2. Научить ребенка самостоятельно образовывать грамматические формы, в том числе и в малознакомых словах, по заданному образцу, то есть по аналогии. Например, от данных существительных образовывать новые слова со значением уменьшительности:

ДОМ — домИК, КЛЮЧ — ...; ШИШКА — шишЕЧКа, КОШКА — ...; ЖУК — жучОК, ПЕТУХ — ... .

Это очень важно для усвоения грамматических закономерностей.

3. Дать ребенку достаточно много однотипных образцов правильных грамматических форм, что значительно облегчит для него их усвоение (именно этим объясняется большое количество приводимых ниже конкретных примеров на каждую из грамматических форм).

4. За счет многократных повторений воспитать у ребенка прочный навык правильного употребления грамматических форм (без предварительных их «поисков» и долгого припоминания).

Особое внимание хочется еще раз обратить на необходимость использования в упражнениях не только часто встречающихся в речевой практике ребенка слов, но также и мало знакомых и даже вообще не знакомых ему слов. Мы часто наблюдаем такое явление: дети заучивают правильные грамматические формы каких-то вполне определенных слов, даваемых им для «проработки», но оказываются полностью беспомощными перед любыми другими словами с совершенно однотипными грамматическими формами. Например, ребенок правильно образует «выученные» притяжательные прилагательные типа ЛОШАДИНАЯ, КУРИНАЯ, ПЕТУШИНАЯ, но на вопрос о том, чья голова у льва, ответить не может.

В том-то и состоит особенность и своего рода «легкость» овладения грамматикой, что здесь не требуется специального усвоения грамматических форм каждого конкретного слова. Так нужно «действовать» только в процессе работы по обогащению словарного запаса детей, где действительно необходимы запоминание каждого слова и усвоение его значения. Например, если ребенок знает слова БЕРЕЗА, ЕЛЬ, СОСНА, ТОПОЛЬ, ДУБ, то, услышав их в речи окружающих или встретив на страницах книги, он сразу поймет, о чем идет речь. Однако если он не знаком со словами ОСИНА, ПЛАТАН, ПИХТА и другими конкретными словами, он скорее всего даже не поймет, что здесь также говорится о разных породах деревьев. При изучении грамматических норм языка дело обстоит совсем иначе. Здесь необходимо усвоение общих закономерностей, а ни в коем случае не запоминание окончаний или каких-то других грамматических форм конкретных слов. Здесь большие группы слов будут иметь совершенно одинаковые суффиксы и окончания, например: голова куриНАЯ, петушиНАЯ, лошадиНАЯ, свиНАЯ, змеиНАЯ, лебедиНАЯ и т. д.

Но вместе с тем есть и другой тип образования притяжательных прилагательных — с использованием другой разновидности суффиксов, например: китОВАЯ, моржОВАЯ, слонОВАЯ, ужОВАЯ, ежОВАЯ, кротОВАЯ, ершОВАЯ и т. д. И любое впервые встретившееся ребенку слово он должен суметь «подвести» под одну из этих общих моделей, а не изобретать для каждого отдельного слова какие-то свои, якобы характерные только для него формы. Иными словами, не может быть «свичиной» или «змеюшной» головы, не вписывающейся в общую языковую

закономерность! В целях более отчетливого доведения до сознания родителей этой основной цели занятий с ребенком нам иногда приходится приводить даже такой пример: «Нужно, чтобы Ваш ребенок усвоил эти общие правила настолько, что если бы я спросила его, чья голова у не существующего в природе «трынтрына», то он ответил бы мне: «Трынтрыновая»!

блистерная упаковка

Ребенок с нормально развивающейся речью обычно усваивает эти закономерности самостоятельно и произвольно, без всякого специального «зазубривания» грамматических форм. Однако если по каким-то причинам этого не произошло и ребенок вплоть до старшего дошкольного или даже школьного возраста так и «не чувствует» правильных грамматических форм, а строит свою речь аграмматично, то в этом случае остается единственно возможный путь — путь специального обучения. И на этом пути мы должны «вложить» все эти закономерности как бы извне, сначала показав их ребенку в «сгруппированном» виде, а затем путем многочисленных и специально (с определенной логикой) подобранных упражнений довести до почти автоматического употребления в речи, (Правда, для детей самого раннего возраста используется гораздо более предпочтительный «материнский» метод обучения, как бы «включающий» ребенка в ход нормального онтогенетического развития, однако в отношении рассматриваемой нами возрастной категории детей «поезд уже ушел»).

Необходимость дать все основные грамматические формы в системе, неоднократно повторив при этом многие из них, диктуется нашим довольно печальным практическим опытом. Не только дети, но даже и некоторые родители иногда «впадают в сомнение» по поводу правильности или неправильности различных грамматических форм (например, некоторым из них кажется, что о головах кита и ежа правильнее говорить «китиная» и «ежиная», чем «китовая» и «ежовая»). Таким образом, приведенные здесь многочисленные примеры явятся своего рода справочником и помогут избежать ошибок.

Итак, чтобы оказать ребенку действенную помощь в формировании у него правильного грамматического строя устной речи, нужно не просто «поправлять» допускаемые им ошибки в окончаниях слов, а целенаправленно работать над

совершенно определенными (трудными для данного ребенка) грамматическими формами, используя для этого как можно больше однотипных примеров.

Даже если ребенок с выраженным отставанием в речевом развитии в результате всей этой работы и не приобретет так называемого «чувства языка», то он все же будет в состоянии не допускать самых грубых ошибок при употреблении окончаний слов, а также приставок, суффиксов, предлогов и пр. А это даст ему возможность относительно благополучно усвоить школьную программу по русскому языку.

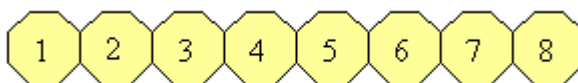
### 2.2.3. Формирование процесса письма у учащихся при дисграфии на основе нарушения звукового анализа и синтеза

*. Несформированность анализа предложений* на слова обнаруживается в слитном написании слов (как правило предлогов), раздельном написании слов (особенно приставок и корня).

*Умение определять количество и последовательность слов в предложении можно сформировать, выполняя следующие задания:*

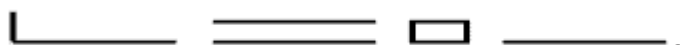
1. Составление предложений по опорным картинкам с определённым количеством слов.
2. Придумывание предложений по сюжетной картинке и определение в них количества слов

Работа с числовым рядом.



3. Так же детей учат составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложения по схеме. Например:

*Птицы улетают на юг.*



4. Упражнения в составлении распространённых предложений (по вопросам: Где? Как? Когда? и др. (на сюжетных картинках)).

*Дворник подметает листья. Осенью дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник быстро подметает листья...*

5. Так же нужно показывать необходимость согласования слов в предложении, упражнять в грамматически правильном построении предложений. Работа с деформированными предложениями.

Например: с опорой на наглядность: *"гуляет, дворе, с, Петя, во, собакой" - Петя гуляет с собакой во дворе.*

Без опоры на наглядность: *"дымок, идёт, трубы, из" - Из трубы идёт дымок.*

*"орехи, в, белка, прячет, дупло" - Белка прячет орехи в дупло. "поливает, лейки, Коля, из, цветы" - Коля поливает цветы из лейки.*

6. Определение места слова в предложении (какое по счёту указанное слово). Работа с числовым рядом.

7. Определение различий словосочетания и предложения. *Предложение - это законченная смысловая единица.*

Например: распредели на два столбика словосочетания и предложения.

*Пожелтела трава, идут дожди, кудрявая травка, наступила осень, головки цветов, ранней осенью.*

8. Определение границ предложения. Выделение предложений из текста (сначала с опорой на сюжетную картинку или на серию картинок, а затем без опоры. Работа с деформированным текстом).

Например (с опорой): *"В конце лета ещё тепло на лугу пасутся лошади люди скосили траву её собрали в большие стога до осени будет сохнуть сено."*

Без опоры на сюжетную картинку: *"Стало тепло на лугу появилась зелёная травка на поляне распустились цветы Маруся ловит бабочек Дима и Толя играют в мяч."*

9. Составление предложений, используя словосочетания.

Например: *высокие ели, широкие улицы, полная корзина, белый пароход и т.д.*

10. Упражнения в чтении текста с интонационным обозначением границ предложения (понижение голоса, паузы).

11. Списывание текста с подчёркиванием заглавных букв и точек.

## ***II. Развитие слогового анализа и синтеза.***

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приёмов (отхлопать, отстучать слово по слогам, назвать их количество), затем она проводится в плане громкой речи (выделение гласных звуков громким голосом, такая работа позволяет устранить пропуски гласных букв на письме или их добавление, также делается акцент на основное правило слогового деления: *в слове столько слогов, сколько в нём гласных звуков* и, наконец, на основе слухо-произносительных представлений, во внутреннем плане ( для этого дети должны уметь дифференцировать гласные и согласные звуки).

### **Задания:**

**- Работа по выделению гласного звука из потока звуков, из слогов, из слов.** Для этого используются символы гласных и согласных звуков (красные и синие кружки).

### Например:

- Поднять красный кружок, если звук гласный, или синий - если согласный.

А, Л, О, З, А, У, М, Ш, Ы, ...

- Повторить за логопедом только гласный звук, услышанный в слоге, слове.

ОХ - **О**, УС - **У**, ДА - **А**, ДЫМ - **Ы**, СТУЛ - **У**, ВОЛК - **О** и.т.д.

- Определить гласный звук в слове (используется схема слова (прямоугольная полоска) и красный кружок), в зависимости от места звука в слове ребёнок передвигает кружок по полоске: в начало, середину или конец. Назвать гласные звуки в двух- и трёхсложных словах. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (*лужа - **у,а**; тила - **и,а**; канава - **а,а,а...***).
- Записать только гласные буквы продиктованных слов.
- Записать только согласные буквы продиктованных слов.
- Разложить картинки или записать слова под определённой схемой (используется одна заданная гласная буква).

### Например:

<u>а</u> _____	_____ <u>а</u> _____	_____ <u>а</u>
аквариум	купать	дочка
адрес	павлин	крыша
астры	удар	стена

- Разложить картинки или записать слова с определённым сочетанием гласных букв.

<u>а</u> _____ <u>ы</u>	<u>у</u> _____ <u>а</u>	<u>и</u> _____ <u>ы</u>
акулы	уборка	игры
автобусы	улитка	искры
арены	удочка	избы
или		
<u>а</u> _____ <u>а</u>	<u>о</u> _____ <u>а</u>	<u>у</u> _____ <u>а</u>
рама	корка	сумка
пара	окна	ручка
лампа	сова	лужа

Например:

- Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагаются следующие задания:

- Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов ("отхлопать" слово).
- Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру (работа с числовым рядом).
- Разложить картинку в "домики" или "вагончики" в зависимости от количества слогов в их названии. Например, детям даются следующие картинки: *лес, слива, собака, муха, дом, паста, помидор...* и три картинки, на каждой из которых изображён домик: первый - с одним окошком (для слов, состоящих из одного слога), второй - с двумя окошками (для двухсложных слов), третий - с тремя окошками (для трёхсложных слов).
- Выделить первый слог в названии картинок, записать его. Объединить слоги в слова и в предложение.

Например: "улей", "домик", "машина", "луна", "жаба". После выделения первых слогов получается предложение: "У дома лужа".

- Определить пропущенный слог в слове с помощью картинок.

Например: "Бел \_\_, пу\_\_вицы, \_\_га, Бура \_\_но, те \_\_фон, \_\_ро, ве \_\_ка." Составить слово из слогов, данных в беспорядке (деформированные слова)

"ба,со,ка", "нок, цып, лё", "точ, ка, лас"...



- Выделить из предложения слова, состоящие из определённого количества слогов.

Например (3 слога). "*Кругом летают бабочки и пчёлы.*" - "*ба-боч-ки, ле-та-ют*"

### **III. Развитие фонематического анализа и синтеза.**

#### **Задания:**

Придумать слова с 3, 4, 5 звуками (количество звуков и букв в словах должны совпадать).

- Отобрать картинки, в названии которых (например) 5 звуков: *утки петух, филлин, книги* Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в слове. (Работа с числовым рядом).
- Разложить картинки в порядке возрастания количества звуков в словах (от 3 до 6 звуков).

Например: Дом, рак, лев, мост, роза, ноты, клоун, кошка, гнездо, радуга, пугало, корова. Вставить пропущенные буквы в слова: ви\_ка, ди\_ан, уг\_а, лу\_а, б\_нокль... (без опоры на наглядный материал).

- Подобрать слова, в которых заданный звук стоит на первом, втором, третьем месте:

Например: "**Ш**" - "*шуба, уши, кошка, марш, камыш...*"

- Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки.

Например: *сом, рак, шуба, стол, парта...*

- Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось

новое слово: **Па** (*пар, парк, парта, паром, парады...*)

- Подобрать слова на каждый звук заданного слова.

Например: *улица - ухо, лодка, игла, цирк, ананас.*

- Составить слово из первых звуков (букв) заданных слов.

Например: *сон, обруч, ветка, афиша - сова.*

- Преобразовать слова:

1. Добавляя звук: *рот - крот, мех - смех, осы - косы, луг - плуг...*

2. Изменяя один звук слова: *сом - сок - сук - суп - сух - сох - сор - сыр - сын - сон.*
3. Переставляя звуки: *пила - липа, палка - лапка, кукла - кулак, банка - кабан...*
  - Найти общий звук в словах: *луна, пол, игла, стол, галстук... "Л"*
  - Придумать слова, которые подходят к данной графической схеме.

Например:   **о**  **а** (*роза, сова, сода, коса, ноша, коза...*)

Или

**т**\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_**т**\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_**т**.

*Топор, туфли, бегемот, таблетка, паста, ворота, автомат, минута, балет.*

- Сопоставить звуковые схемы со словами.

Например: *ветка, собака, луна.*

— — — — — , — — — — — , — — — — —

- Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.

Например: *"Ветер дует в чистом поле, волком воет он на воле".*

На начальных этапах работы по формированию фонематического анализа и синтеза даётся опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения заданий. Конечной целью логопедической работы является формирование действий анализа и синтеза в умственном плане, по представлению

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Московские ученые бьют тревогу: 50–60% старшеклассников — неграмотны. Эти подростки уже не смогут квалифицированно освоить профессию.

Еще 20 лет назад считалось, что население советской страны, а ее столицы и подавно, имеет 100%-ную грамотность. Правда, критерии грамотности у нас были не такие, как во всем мире. Уметь складывать буковку к буковке, писать свою фамилию и читать ее — вот и все заслуги. В то время как ЮНЕСКО в 1958 г. дало свое определение грамотного человека: **таковым считается тот, кто умеет**

**стройно излагать свои мысли и в соответствии с требованиями к родному языку способен написать краткую автобиографию.**

Сейчас Россия по грамотности чтения и письма стоит на 28-м месте. Это данные последнего масштабного исследования, его проводили среди 15-летних школьников 32 стран. [12] Большое место занимают здесь и дисграфические ошибки. Используя вышеизложенные методики по выявлению и коррекции различных видов дисграфии, учитель мог бы в помощь ученику преодолеть ситуацию неуспеха .

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Т.Г. Визель Основы нейропсихологии: учеб. Для студентов вузов/Т.Г. Визель. М: АСТ Транзиткнига, 2006. 384, 16 с. – (Высшая школа).
2. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод.пособие /Т.Г. Визель. – М: АСТ: Астрель : ХРАНИТЕЛЬ,2007. – 127, 1 с. – (Библиотека логопеда).
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. Для логопедов. – М: Просвещение, 1991. – 224 с.: ил.
4. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. Пособие /О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель Транзинкнига, 2006 – 158, 2 с., - (Библиотека логопеда)
5. Логопедия в школе: Практический опыт / под ред. В.С.Кукушкина – М: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Дб Издательский центр «МарТ», 2004. – 368 с (Серия «Педагогическое образование»).
6. Логопедия: Учебник для студ.дефектол.фак.пед.высш.учеб. заведений /под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб.и доп- М.: Гуманитар.издат.центр ВЛАДОС,2004. – 704 с.: ил.
7. Лурия А.Р. «Очерки по психофизиологии письма» М.1950
8. Мазанова Е.В. Логопедия. Оптическая дисграфия. – М.: ООО «Аквариум-Принт», 2006, 72 с.: илл
9. .Основы логопедии: Учеб. Пособие для студентов пед.ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» /Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение,,1989. 223 с.6 ил.
10. Статья "**Читать позже, чем ходить**" из газеты "Аргументы и факты. Москва" от 2 марта 2005 года.
11. А.В.Ястребова «Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы». М.: «Просвещение», 1984, 159 с.
- 12 Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: АРКТИ, 1997. 214с.,илл. (Библиотека практикующего логопеда).

13. Баранникова И.В., Варковицкая Л.А. "Русский язык в картинках. Часть первая". - М., Просвещение, 1988 г

14. Ефименкова Л.Н. "Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов." - М., 2001 г.

15. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. "Диагностика и коррекция нарушений письма у младших школьников." - С.-Петербург., Союз, 2001 г.

16. Садовникова И.Н. "Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников". - М., Владос, 1995 г.

17. Сукач Л.М. "Диагностический материал для исправления недостатков произношения, чтения и письма младших школьников." - М., 1985 г.

18. Ткаченко Т.А. "Логопедическая тетрадь. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте." Из-во "Чувашия", 1999 г.

19. Интернет ресурсы:

- <http://www.lenagold.ru/>,
- <http://artzveri.ru/>,
- <http://images.yandex.ru/>.
- <http://www.womanbum.ru/library/12/>