

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**КОРРЕКЦИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
заочной формы обучения, группы 02021662
Решетняк Ольги Валерьевны

Научный руководитель
к.псих.наук., доцент
Панасенко К.Е.

Рецензент
председатель ТПМПК г. Белгорода,
учитель-логопед МБДОУ д/с
компенсирующего вида №12
г. Белгорода, почетный работник
общего образования РФ
Токарева О.А.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1. Особенности овладения орфографическим навыком.....	9
1.2. Современные представления о дизорфографии.....	15
Методические приемы выявления, предупреждения и коррекции	
1.3. дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	24
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	35
2.1. Результаты изучения орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	35
Организационно-методический аспект логопедической работы по	
2.2. коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	54
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь и, в частности, письмо является сложным процессом, который характеризует уровень образованности человека, является показателем точности выражения мыслей, взаимопонимания людей, способом получения новых знаний и освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Орфографически правильное письмо – это результат усвоения правил, которые базируются на двух основных принципах русского языка – традиционном и морфологическом. Нарушение применения этих правил приводит к дизорфографии.

В теории и практике специального дефектологического образования изучению дизорфографии, выделению ее причин и особенностей проявления посвящены исследования О.И. Азовой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.А. Назаровой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, М.Н. Русецкой и др. В их работах дизорфография понимается, как стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками (Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), как дисграфические и орфографические ошибки на письме, в основе которых лежит нарушение языкового и когнитивного развития (Р.Е. Левина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева), как самостоятельное нарушение письма, характерными особенностями которого является неусвоение детьми правил, базирующихся на принципах русского языка (О.И. Азова, А.Н. Корнев, А.А. Назарова, М.Н. Русецкая и др.).

К категории обучающихся начальных классов, испытывающих трудности в овладении грамотой, орфографическими умения и навыками, а также основной образовательной программы начального общего образования в целом, относятся дети с «общим недоразвитием речи». Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) в силу индивидуальных особенностей и

специфики речевого нарушения с трудом осваивают языковые нормы.

В исследованиях И.В. Прищеповой отмечена высокая распространенность нарушения орфографического навыка среди обучающихся вторых и третьих классов, имеющих общее недоразвитие речи: 80% и 90% соответственно.

Постоянная тенденция увеличения количества детей с нарушениями речевого развития, и, как следствие, с нарушениями формирования орфографического навыка, позволяет считать проблему выявления, предупреждения и коррекции дизорфографии одной из актуальных в теории и практике логопедии. В связи с этим нами была определена тема выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) «Коррекция дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи».

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс формирования орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи будет эффективна при реализации следующих условий, если:

- формировать речевые и неречевые предпосылки овладения орфографией;

- целенаправленная работа по формированию орфографических навыков на основе умений, составляющих базу для усвоения наиболее трудных орфограмм.

В соответствие с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать проблему организации логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Проанализировать основные методы и приемы работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

3. Подобрать диагностический инструментарий и выявить особенности формирования орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

4. Разработать и обосновать организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена:

- положениями Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия о единстве речевого и психического развития;

- теоретическими положениями Л.С. Выготского, Д.Н. Богоявленского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, М.Р. Львова о формировании навыка письма и его нарушении;

- исследованиями О.И. Азовой, О.А. Величенковой, О.В. Елецкой, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.А. Назаровой, И.В. Прищеповой, раскрывающими основные подходы к выявлению, предупреждению и коррекции нарушений письма;

- положением о значимости системно-структурного подхода при коррекции нарушений речи (Т.В. Волосовец, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.).

Методы исследования:

- теоретические: теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), тестирование;
- метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

Этапы исследования:

Первый этап - теоретическое изучение проблемы. В его задачи входило подбор и изучение литературы по проблеме исследования, анализ, синтез и обобщение основных положений по теме проявлений, диагностики, профилактики и коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР.

Второй этап: педагогический эксперимент (констатирующий этап). В его задачи входило выявление особенностей симптоматики и механизмов дизорфографии у младших школьников. В констатирующем эксперименте участвовало 28 детей 2 класса общеобразовательной школы: 14 детей с ОНР с дизорфографией (экспериментальная группа) и 14 детей с нормальным речевым развитием этого же возраста (контрольная группа).

Третий этап: разработка программы логопедической работы, направленной на коррекцию дизорфографии у младших школьников с ОНР с учетом выявленных особенностей симптоматики и механизмов нарушений письменной речи.

Научная новизна исследования заключается в том, что были выявлены особенности формирования орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи, которые позволили дополнить имеющиеся в теории и практике данные.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что были проанализированы основные подходы к выявлению, предупреждению и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи; теоретически обоснован организационно-методический аспект

логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования:

- систематизирован диагностический инструментарий для изучения особенностей формирования орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи;

- разработан организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Разработанный нами методический материал для организации логопедической работы по коррекции дизорфографии может быть использован в работе учителей-логопедов, учителей начальных классов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Дизорфография представляет собой системное языковое расстройство; у младших школьников с ОНР дизорфография является следствием нарушения метаязыковой речемыслительной деятельности, т.е. деятельности по осознанию языковых закономерностей.

2. Основные механизмы дизорфографии состоят в нарушениях языковых операций, которые обеспечивают овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками. При дизорфографии наблюдается нарушение орфографической зоркости, определения значения слова, подбора родственных слов, организации лексической, словообразовательной парадигмы, парадигмы словоизменения, а также выбора языковых единиц из парадигматической системы.

3. У младших школьников с ОНР этап прогнозирования орфограммы и программирования последовательности умственных действий при решении орфографической задачи, операционный этап и этап контроля сформированы недостаточно.

4. Эффективность процесса коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР обеспечивается при условии реализации системы

логопедической работы, направленной на формирование речевых и неречевых предпосылки овладения орфографией, а также на формирование орфографических навыков на основе умений, составляющих базу для усвоения наиболее трудных орфограмм.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе педагогического эксперимента на логопедическом пункте при общеобразовательной средней школе № 7 г. Алексеевки Белгородской области.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7 г. Алексеевки Белгородской области. В эксперименте участвовали младшие школьники с ОНР в возрасте 8-9 лет в количестве 28 человек.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Особенности овладения орфографическим навыком

Прежде чем рассматривать особенности овладения орфографическим навыком, уточним сущность ключевых понятий «орфография» и «навык».

Слово «орфография» образовалось из двух греческих слов: *orthos* – правильный и *grapho* – пишу и в переводе с греческого языка слово «орфография» определяется, как правильное написание. Аналогичное понимание данного понятия мы находим в работах В.Ф. Ивановой (20).

В основе орфографически правильного письма лежит так называемый орфографический навык, который помогает пишущему остановиться, задуматься, проверить себя, когда это надо.

Е.Г. Федорова в своем исследовании отмечает, что особенности формирования орфографического навыка является показателем орфографической грамотности письма (71). Указывая причины низкой сформированности у учащихся орфографической грамотности, автор отмечает отсутствие сформированности орфографического навыка и умения замечать ошибки.

Орфографический навык формируется на основе умственных действий и представляет собой автоматизированные компоненты сознательного действия человека. Орфографический навык является результатом более простых умений и навыков, среди которых – умения проанализировать фонемный состав слова, умения определить морфемы в слове, найти нужную орфограмму (64); навык письма (автоматизированное начертание букв), умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправленный звукобуквенный и слоговой анализ), умение устанавливать морфемный

состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило и некоторые другие умения (60).

Опираясь на исследования С.Л. Рубинштейн, так же можно отметить сознательность действий при осуществлении орфографического навыка.

Орфографическими навыками учащиеся могут овладеть только на базе фонетических, морфематических и морфологических знаний. Предусмотрены темы, которые «готовят» ученика к овладению морфологическим принципом письма, к письму по правилу.

В процессе освоения основной образовательной программы начального общего образования в 1 классе дети знакомятся с:

- признаками звуков (по участию голоса, звонкости-глухости, твердости-мягкости);
- приемами обозначения мягкости звуков и слогоделения и переноса слов;
- ударение;
- учатся различать слова-предметы, слова-действия и слова-признаки.

Во 2-м классе, наряду с развитием фонетических представлений, работа направлена на знакомство с частями речи и составом слова (корнем, корневыми орфограммами).

В 3-м классе у младших школьников программой предусмотрено формирование базовых знаний, умений и навыков в области морфологии и морфематики, которые необходимы для решения орфографической задачи. Среди них – понятие о значимых частях слова (корень, приставка, суффикс, окончание) и частях речи (существительное, прилагательное, глагол), о грамматических категориях различных частей речи: роде, числе, падеже, склонении, времени и т.д.

Принципы орфографии – это совокупность правил, на которых основывается правописание того или иного слова или морфемы при наличии выбора буквы.

Лингвисты в настоящее время выделяют три фундаментальных правила:

Морфологический принцип. Он является основным, ведущим в орфографии, так как от правил этого основоположения зависит написание большинства слов. Сам принцип заключается в одинаковом выражении на письме всех морфем буквенных постановок.

Фонетический принцип. К нему прибегают, когда с помощью средств орфографии необходимо различить написание одинаково звучащих слов.

Традиционный принцип. Он признает грамоту в соответствии с традицией. Это значит, что написание исконно русских или, напротив, заимствованных слов с непроверочными орфограммами будет соответствовать изначально придуманному. Такие слова в школе принято называть «словарными» (11).

Овладение основными принципами орфографии в начальной школе происходит постепенно. Если для 1-го класса основной является работа по формированию звукобуквенных связей, овладение собственно графикой, то в последующем на первый план выходит работа по овладению морфологическим и традиционным принципами орфографии. Как пишут многие методисты, важно чтобы дети поняли роль правописания в передаче значения слова. Для взрослого грамотного человека единообразие передачи на письме морфем (корня, приставки, суффикса) или грамматических значений (категории лица, числа, времени, наклонения и т.д.) облегчает понимание читаемого, тем самым способствует коммуникации. Сравним написание слов: лиса-леса, код-кот, Надежда-надежда, строится-строиться, спится-спица и т.п., которые произносятся одинаково. При этом взрослый человек в большинстве случаев не задумывается при выборе того или иного варианта написания, у него нет необходимости вспоминать правило. Ребенок

же, не имея достаточного опыта чтения и письма, вынужден пользоваться правилом как алгоритмом выбора правильного варианта написания из нескольких возможных. Орфографические правила, по сути, являются «костылем» для недостаточно грамотного человека. Однако правила порой бывают очень сложны и требуют столь высокого уровня языковой компетенции, что далеко не все дети в состоянии использовать их.

Напомним, что алгоритм решения орфографической задачи можно представить следующим образом: обнаружение орфограммы – морфемный и морфологический анализ слова – актуализация правила – привлечение лексического или морфологического материала, необходимого по условиям правила – запись и проверка.

Уже в букварный период в текстах для чтения встречаются слова, написание которых не соответствует их произношению.

Это, например, личные местоимения она, оно, они. Идя «от буквы к звуку», учитель специально обращает внимание детей на различия в написании и произношении. Формируется практическое представление о неоднозначности звукобуквенных отношений в русском письме, с одной стороны, и о мотивированности написания значением слова, с другой стороны: слово он, имеет похожее значение со словами она, они. Анализируя вместе с учениками подобные слова, а также написание заглавной буквы в начале предложения, в именах собственных и другие случаи письма по правилу, учитель создает основу для дальнейшего формирования орфографической зоркости – умения находить ошибкоопасное место. Это первый ориентировочный этап орфографического письма.

Рассмотрим подробнее основные признаки орфограмм:

1. Первым признаком является несовпадение написания и произношения (буквы и звука). Содержанием данного признака является то, что сначала ребенок видит буквенное изображение слова, а затем слышит его (от буквы к звуку). Учитель привлекает внимание ребенка к несовпадению написания и звучания. Выявление и запоминание таких несовпадений

происходит уже на самых ранних этапах обучения в процессе чтения, звуко-буквенного анализа и синтеза, фонетического разбора.

2. Наличие в слове определенных звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые дают наибольшее количество несовпадений и создают опасность ошибок. Этот признак предполагает другой путь анализа – от звучания к написанию.

Детей учат замечать в словах «опасные» звуки-буквы: гласные а/о, е/и, парные звонкие-глухие согласные, сочетания согласных стн/сн, здн/зн, сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, звукосочетания [ja], [jo], [ju], [jэ] и буквы, которые могут их обозначать.

3. Особенности морфемного состава слова, т.е. наличие в структуре слова таких морфологических единиц, как корень, суффикс, приставка, окончание, постфиксов и т.д. Упражнения по морфемному членению слова позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, так как он заранее знает, какие именно трудности могут встретиться в приставке, корне и т.д.

На взаимосвязь результатов обучения и способности ставить орфографическую задачу указывали в своих исследованиях В.Ф. Иванова, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, М.Р. Львов, М.М. Разумовская.

Приведем примеры данной точки зрения.

Так, например, П.С. Жедек отмечал, что «орфографическое действие мы ищем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограмм в слове» (18, с. 44).

М.Р. Львов изучал данный в аспект с позиции отсутствия/несформированности орфографической зоркости. Ученый отмечал, что «отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил, умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма» (43, с. 26). Данный факт М.Р. Львов подтверждал результатами экспериментальных исследований, в

которых отмечал, что «учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте, а в отдельных классах, где читатель работает над формированием орфографической зоркости - 70-90%» (43).

Нарушения формирования орфографического навыка у младших школьников являются объектом исследования в отечественной педагогике, в том числе и логопедии.

Р.И. Лалаева определяет дизорфографию как стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках (31).

О.И. Азова рассматривает дизорфографию как специфическую категорию расстройства письма и требующая использование специальных методов коррекции (1).

С позиции устойчивых нарушений принципов русской орфографии рассматривают дизорфографию Г.В. Бабина и Н.Ю. Шарипова (77).

А.Н. Корнев нарушение процесса грамотного письма связывает с несформированностью метаязыковых навыков и морфологического анализа (27).

Недавние лингвистические исследования предлагают определённый подход к рассмотрению феномена «русская орфография». Это позволяет по-иному представить процесс обучения школьников письменной форме родного языка. Основной позицией современной лингвистической школы является рассмотрение орфографии русского языка как особой метаязыковой сущности (14).

Н.Ю. Шарипова, изучая проявление дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы, отмечала, что основным условием формирования норм и правил русской орфографии является развитие лингвистической и металингвистической способности. По мнению автора,

металингвистическая способности содействует воспитанию исследователя родного языка, творческому осознанию законов русской орфографии (77).

В исследованиях Д.Н. Богоявленского, Л.С. Выготского, О.В. Елецкой, Р.Е. Левиной и др. мы находим, что овладение письмом, в том числе орфографическим навыком, возможно при условии сохранности речи и познавательных процессов, лингвистических и метаязыковых способностей.

Так, например, Н.С. Рождественский подтверждал взаимозависимость между уровнем развития речи и грамотностью ребенка, указывая на то, что чем правильнее произношение, богаче словарь и грамматические формы, тем грамотнее письмо (47).

На важность мыслительных операций в формировании орфографического навыка отмечала в своих исследованиях О.В. Елецкая. Среди мыслительных операций она выделяла сравнение, обобщение, абстрагирование, систематизацию, классификацию (17).

Таким образом, определяя особенности овладения орфографическим навыком, можно отметить, что формируется на основе умственных действий и представляет собой автоматизированные компоненты сознательного действия человека. В основе овладения орфографическим навыком лежат три основных принципа русского языка – морфологический, фонетический и традиционный принцип. Овладение навыком письма, в том числе и орфографическим навыком, возможно при условии сохранности речи и познавательных процессов, лингвистических и метаязыковых способностей.

1.2. Современные представления о дизорфографии

«Первопроходцем» в изучении нарушений письма и чтения считается А. Куссмауль (1877 год). На рубеже 19-го и 20-го веков наиболее распространенные позиции в данном вопросе являлись противоположными. Так, одни ученые придерживались мнения, в соответствии с которым

нарушение письма представляет собой не что иное, как один из аспектов умственной отсталости (Б. Энглер, Ф. Бахман, Г. Вольф и другие). Другие же считали, что нарушение письма является больше самостоятельным и изолированным феноменом, который никоим образом не связан с умственной отсталостью. Среди второй группы исследователей выделялись Д. Гиншельвуд, О. Беркан, А. Куссмауль и другие. Как отмечали П. Раншбург и Ф. Варбург, сущность нарушения письма заключается в первую очередь в дефективности конкретных букв или зрительных образов. В связи с этим, подобные нарушения стали называться «врожденной словесной слепотой».

В дальнейших исследованиях ученые все дальше продвигались в изучении и понимании этого явления, а нарушение письма уже не относили к категории однородных оптических расстройств. Впоследствии были дифференцированы определения «дисграфия», «алексия», «дислексия», «аграфия». В первой половине 20-го века многие исследователи работали над изучением нарушений письма. Было установлено, что дефекты слуха, устной речи и нарушения письма взаимосвязаны (М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина). Первым ученым, доказательным методом, подтвердившим наличие связи между расстройствами устной речи и дисграфией, был Н.К. Монаков. Позднее было определено, что наследственная предрасположенность в данном случае также имеет немаловажное значение: М. Рудинеско и Б. Хальгрэн проанализировали и описали передачу качественной незрелости отвечающих за письмо мозговых структур (38).

Дизорфография – это особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки и использовать морфологический и традиционный принципы орфографии (30). Основными трудностями таких детей является обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи. Последнее обычно требует владения морфологическим анализом слов, достаточного

лексического запаса, способности выбирать необходимые проверочные слова по формально грамматическим признакам. Аналогичное определение мы находим в исследованиях Р.И. Лалаевой (31).

А.Н. Корнев определяет дизорфографию как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, которые проявляются в неспособности овладеть орфографическим навыком, несмотря на знание соответствующих правил (27).

Л.Г. Парамонова характеризует дизорфографию как специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил, которые связаны с не усвоением морфологического принципа письма (49). Особое внимание автор уделяет причинам не усвоения морфологического принципа письма. У одних учащихся число таких ошибок имеет какой-то определенный предел, причем по мере овладения ребенком грамматическими правилами оно постепенно уменьшается. Таких детей можно научить правописанию обычными школьными методами. У других же учащихся количество ошибок «на правила» значительно больше. При этом число таких ошибок не только не уменьшается по мере изучения грамматических правил, а наоборот, даже возрастает, что связано с постепенным усложнением от класса к классу, как самих письменных текстов, так и их объема (49).

Кроме морфологии при дизорфографии страдает синтаксис – соблюдение правильной пунктуации на письме. Когда орфографические ошибки на письме приобретают стойкий характер, это ведёт к хронической неуспеваемости ребёнка по многим предметам.

Механизм нарушения овладения орфографией Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова связывают также с трудностями в усвоении детьми морфологического принципа письма (55).

Рассматривая механизм дизорфографии, О.В. Елецкая указывает на нарушение формирования у младших школьников лингвистических способностей, среди которых – чувство языка и мышление (16, 17).

О.И. Азова важное место в структуре нарушения при дизорфографии уделяет сформированности метаязыковой способности, а именно операция выбора языковых единиц из парадигматической системы, операция по определению значения слова в совокупности его лексического, деривационного и грамматического значений (1).

В работах Л.Г. Парамоновой дизорфография связывается с недоразвитием устной речи. По мнению автора, дети с нарушением устной речи при освоении проявляют непреодолимые трудности в овладении навыком орфографически правильного письма (49).

Аналогичной точки зрения придерживается в своих исследованиях И.В. Прищепова. В структуре нарушения при дизорфографии автор также указывает на нарушения таких компонентов устной речи, как нарушения произносительной стороны речи, лексической и грамматической стороны речи, трудности в словоизменении и словообразовании (56). Отсутствие целенаправленной коррекции этих компонентов в структуре дизорфографии, по мнению И.В. Прищеповой, приводит к большому количеству ошибок на письме у обучающихся 3 и 4 классов начальной школы. Анализируя особенности письменной речи обучающихся 3 классов, автор отмечает, что в первую очередь страдают те виды письма, которые предполагают достаточно быструю актуализацию орфографических знаний и умений, активизацию мнестических процессов, включение анализа и синтеза в языковую деятельность (сочинение, письменный рассказ по картинке, изложение, словарный диктант на пройденные правила правописания) (56).

Существует несколько степеней речевого нарушения, которые зависят от трудностей, преодолеваемых школьниками, от типа орфограмм, в которых они допускают наибольшее количество ошибок:

1. Эта группа содержит ошибки в орфограммах высокой степени трудности – парная и двойная согласная, безударная гласная в корне, непроизносимая согласная.

2. Во второй группе находятся орфограммы средней тяжести – непроверяемые слова, прописная буква в именах и отчествах, в названиях географических объектов.

3. В третьей группе находятся лёгкие орфограммы – обозначение мягкости согласных на письме.

Как отмечает И.В. Прищепова, структура нарушения при дизорфографии имеет полиморфный характер, так как, наряду с нарушенными речевыми функциями, у детей имеют место и нарушения формирования неречевых высших психических функций, а именно произвольного внимания, зрительной и речеслуховой памяти, словесно-логического мышления (56).

При дизорфографии можно выделить следующие симптомы нарушения:

- сложности в усвоении терминологии, неспособность понять и запомнить, что такое слово, звук, слог, предложение, глагол, прилагательное и т. д.;
- зазубривание правил правописания без понимания их смысла;
- неумение обобщать изученный материал, делать выводы, пересказать содержание;
- неумение привести пример на только что изученное правило, применить его на письме;
- подбор одинаково звучащего слова для проверки безударных гласных, а не родственного и однокоренного;
- неумение выделить части слова: суффикс, корень, окончание, приставка;
- нехватка или чрезмерное количество знаков препинания в предложениях.

Таким образом, в основе проявления дизорфографии лежит недоразвитие психических функций, отвечающих за формирование специфических умений, нужных для освоения письмом, грамотной

письменной речью. Это связано с ослаблением здоровья ребёнка, последствиями минимальной мозговой дисфункции (ММД), полученной во внутриутробном, перинатальном периоде, в раннем детстве.

В некоторых случаях дизорфография является частью симптоматики такого сложного речевого нарушения, как общее недоразвитие речи.

Младшим школьникам с общим недоразвитием речи характерна замедленная скорость письма, быстрая утомляемость и неумение придерживаться требуемого размера букв (микро- и макрография).

У младших школьников с общим недоразвитием речи отмечаются особенности когнитивной деятельности. Все высшие психические функции находятся на более низком уровне по сравнению со школьниками, не имеющими нарушения письма и чтения.

Отмечаются особенности в развитии восприятия. Особенно страдают фонематическое восприятие и фонематический слух.

Память носит избирательный характер. Младшему школьнику чаще всего сложно долго удерживать в памяти предложения и фразы. А значит, у них преобладает кратковременная память. Говоря об особенностях памяти детей с ОНР, ученые отмечают, что слухоречевая память таких детей обычно более низкого объема. Для запоминания учебного материала дети этой категории используют непродуктивные формы, такие как механическое запоминание.

У этой категории детей сужен объем внимания. Также затруднено его распределение и концентрация. Им трудно удерживать внимание в течение промежутка времени, необходимого для выполнения задания.

Деятельность младших школьников с ОНР носит нецеленаправленный характер. Этим ученикам трудно спланировать свою деятельность и осуществить контроль над ее выполнением и результатами.

В исследованиях различных авторов отмечаются особенности речевой деятельности младших школьников с ОНР. Отмечается низкий объем словарного запаса (экспрессивного словаря), страдает номинативная функция

речи. Дети этой категории испытывают затруднения в точном понимании значения многих слов, которые являются не только редко употребляемыми, но и достаточно часто встречаются в обиходной речи (58).

Ученые отмечают прямую связь степени выраженности дизорфографических нарушений с уровнем развития вербальных компонентов интеллекта, внимания и памяти.

При соответствии возрастной норме, в уровневых показателях интеллекта у младших школьников с ОНР снижены функции обобщения на вербальном и невербальном уровне. Им сложно найти сходство между понятиями (вербальный уровень) и у них в недостаточно сформированы зрительно-пространственные отношения (невербальный уровень).

Выявлены интеллектуально-личностные особенности детей младшего школьного возраста с ОНР: различное соотношение уровней развития таких показателей, как вербальный и невербальный интеллект, зрительно-моторная координация, адекватная самооценка, стремление к достижениям.

Младшие школьники с ОНР имеют пониженную работоспособность, повышенную утомляемость, повышенную отвлекаемость.

У таких детей часто отмечается дисгармоничное развитие эмоционально-волевой сферы, волевые процессы ослаблены, они испытывают трудности в поведении.

Многие учащиеся с ОНР имеют проблемы, связанные с различными составляющими произвольной регуляции деятельности. В частности, для них характерны низкий темп работы, недостаточная целенаправленность, малая значимость образца действия. Многим детям сложно удержать инструкцию, они нуждаются в том, чтобы педагог более подробно разъяснил и показал способ деятельности. Младшие школьники с ОНР испытывают трудности с планированием и контролем в процессе деятельности и относительно ее результатов, часто упрощают программу деятельности, не умеют эффективно распределить время, отведенное для выполнения задания и стимулирующую помощь (58).

При ОНР у младших школьников также затруднено своевременное закрепление операций процесса письма, нарушена взаимосвязь между элементарными психическими процессами и высшими психическими функциями, обеспечивающими письмо.

Кроме языковой недостаточности, у таких школьников имеется недостаточность динамического праксиса, слухо-моторной и оптико-моторной координации, что мешает автоматизации графо-моторного навыка.

Рассмотрим типичные ошибки, характерные для дизорфографии.

При установлении грамматической связи слов в словосочетании *вылез из ручья* дети чаще всего задают семантический вопрос: *вылез «Зачем?»*, *«Как?» из ручья*.

При назывании букв используются названия звуков, в ряде случаев искажают их: (буквы К, Р, С обозначают как «кэ», «рэ», «сэ»).

Дети забывают названия частей речи, не умеют различать лексическое и грамматическое значение слова (*«Зима – это прилагательное. Зима – какая?»*).

Учащиеся испытывают затруднения при определении рода и числа имен существительных, имен прилагательных и глаголов, не умеют пользоваться памяткой для морфологического разбора слов.

При выполнении упражнений читают все задания сразу, а не по отдельности. Часто переспрашивают (уточняют) содержание инструкции.

При определении ударного звука указывают безударный («в слове школа ударный звук [а]»). Вместо ударного звука называют ударный слог, верный или искаженный по структуре (*«я нашла ударный звук в слове «букет» – «кет», а в слове «унесённые» – «свё»*).

Трудности усвоения и применения правил учащимися данной категории проявляются и в смешении соответствующих алгоритмов действий. (На вопрос логопеда «Как определить количество слогов в слове?», ребенок отвечает после длительной паузы: «Надо...нужно...поставить слово...изменить слово так...». После подсказки педагога: «Можно ли

определить количество слогов, зная количество гласных?». Следует ответ ученика: «Сколько слогов, столько гласных») (56).

Самым трудным для второклассников с дизорфографией является анализ предложений, состоящих из четырех и более слов (у третьеклассников – из пяти и более слов, как правило, без предлогов).

Дети допускают следующие искажения слов: изменение данной словоформы (*узнают* – «узнавали»); добавление слов, сходных с устойчивыми оборотами устной речи (*много* – «много разов»); объединение в одно слово предлога и стоящего за ним существительного («науроках»), замена частей речи (*много* – «многих»).

Учащиеся увеличивают и сокращают количество слов в предложении; заменяют слова по смысловому сходству (*собирают* – «рвут»); изменяют время глаголов (*сажают* – «сажали»); падежных форм существительных множественного числа («сажают деревья») (56).

Лишь небольшая часть детей с дизорфографией овладевает синтезом предложений из слов, данных в беспорядке (в начальной и определенной грамматической форме):

1. повторяются слова в начальной форме («На пруду мальчики ловить рыбу»);
2. воспроизводится фрагментарное предложение с пропуском подлежащего («На пруду ловить рыбу»);
3. сокращается количество слов в предложении («Дети пошли собирать в лес грибы» вместо «Дети собирают грибы в лесу»);
4. добавляются слова в предложении («Дети пошли собирать в лес грибы» вместо «Дети собирают грибы в лесу»);
5. заменяются предлоги (*на-в, на-под, на-из, в-из*);
6. изменяются формы слов (*собирали* – *насобирали*).

В большинстве случаев дети неаргументированно называют количество слогов в слове:

- в качестве слога часто выделяется согласный звук, стоящий в начале, в середине или в конце слова («бу-л-ка», «с-тол», «э-кс-ка-ва-то-р»);
- несколько слогов («бе-реза», «зе-мяника»);
- опускаются гласные, стоящие в середине слов («б-л-ка», «э-кск-ва-та-р»), а также согласные при их стечении в четырехсложных словах («э-к-с-а-ва-т-ор»).

Несформированность морфологических обобщений о значимых частях слова, фрагментарность знаний о делении слов, неумение применить знания на практике, отсутствие алгоритма действий и системы знаний обуславливает следующие ошибки:

1. отрыв одной или нескольких букв от корня («прог-ре-мел»);
2. одной гласной от окончания («на-сту-пи-л-а»);
3. одной конечной согласной, являющейся частью суффикса («про-гре-ме-л»);
4. перенос частицы («со-би-ра-ть») (56).

Таким образом, дизорфография – это особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки и использовать морфологический и традиционный принципы орфографии. Структура дизорфографического нарушения имеет полиморфный характер и проявляется нарушениями, как на речевом уровне, так и на уровне неречевых психических функций. Наиболее часто дизорфография выявляется у младших школьников с общим недоразвитием речи.

1.3. Методические приемы выявления, предупреждения и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Анализ научной литературы по проблеме выявления, предупреждения и коррекции дизорфографии указывает на немногочисленность исследований в этом направлении. В ряде исследований отмечено, что у обучающихся начальных классов с речевыми нарушениями имеет место достаточная распространенность и разнообразие орфографических ошибок (Н.Е. Грушевская, Р.И. Левина, Н.Н. Садовникова и др.). В то же время, проблема дизорфографии, вопросы ее профилактики и коррекции у детей с общим недоразвитием речи изучена недостаточно. Лишь в ряде исследований представлены отдельные аспекты решения данной проблемы. Среди них особый интерес представляют исследования О.И. Азовой, О.В. Елецкой, Е.А. Логиновой, А.А. Назаровой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой.

Рассмотрим методики и содержание работы по выявлению, предупреждению и коррекции дизорфографии, получившие наибольшую популярность в теории и практики логопедии.

Методика логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников, предложенная О.И. Азовой, организуется и проводится поэтапно (1). Автором выделены 12 основных этапов.

Первый этап логопедической работы направлен на совершенствование фонетико-фонематической стороны речи у младших школьников. Содержание данного этапа направлено на решение таких основных задач, как:

- совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова;
- развитие слогового анализа и синтеза;

- работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове;
- развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов);
- формирование фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

Развитие звукового анализа осуществляется в тесной взаимосвязи с морфемным анализом, с выделением общей морфемы и определением ее звукового состава в сильной позиции.

Второй этап логопедической работы предполагает формирование лексического компонента языка. Работа на данном этапе направлена на обогащение словаря, уточнение значения слов, развитие семантической структуры слова. Большое внимание также уделяется работе с антонимами, синонимами, паронимами, многозначными словами.

На третьем этапе обучающиеся учатся дифференцировать значения различных частей речи, преобразовывать части речи. Для этого используются различные методические приемы – вопросы, наглядный материал, конечная часть слова.

Работа на четвертом этапе направлена на формирование грамматического строя речи. Содержанием работы является уточнение грамматического значения слов; формирование морфологических обобщений и словоизменения; формирование словообразовательных моделей и словообразования; дифференциация родственных слов; развитие морфемного анализа.

Содержанием пятого этапа, по мнению О.И. Азовой, является формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения, а также орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков.

Особое внимание в системе логопедической работы О.И. Азовой

уделяется работе по развитию высших психических функций, а также усвоению взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенции и орфографических знаний, умений и навыков (1, с.8).

Система логопедической работы по коррекции дизорфографии, предложенная О.В. Елецкой (16), построена с опорой на общедидактические принципы, а именно принципы комплексности, системности и дифференцированного подхода.

На основе цели и основных задач логопедической работы по коррекции дизорфографии, О.В. Елецкая выделяет два основных этапа работы и их содержание.

Цель, задачи, содержание и выбор основных методов и приемов работы на подготовительном этапе определяется индивидуальными особенностями обучающихся с общим недоразвитием речи, уровнем и состоянием высших психических функций. Основным этапом является общим для всех детей с дизорфографией.

Содержанием первого этапа логопедической работы, по мнению автора, является работа по развитию мыслительных операций, формированию полимодальных стратегий запоминания, сохранения и воспроизводства языковых единиц; развитию произвольного внимания; развитию произвольности деятельности и поведения, их контроля. Кроме того, наряду с развитием неречевых высших психических функций, О.В. Елецкая предлагает в работу на подготовительном этапе направлять и на совершенствование речи как функциональной системы, а также обеспечивать развитие лингвистических способностей, составляющих основу формирования орфографического навыка (16).

Основным этапом логопедической работы обеспечивает совершенствование и автоматизацию орфографического навыка письма и предполагает формирование у младших школьников:

- навыка кодирования звуков в слабой позиции буквами, выбор

написания которых зависит от результатов анализа их фонетического окружения;

- навыка единообразного написания приставок и корней слов на основе проведенного морфемного анализа;
- навыка правописания окончаний на основе морфологического анализа слов различных частей речи (8).

А.Н. Корнев основное внимание в работе по коррекции дизорфографии уделяет формированию полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа, поэтапной отработке алгоритмов решения орфографических задач: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания – верного. Также А.Н. Корнев в работе по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи предлагает использование двух основных методов – метода сознательного применения правил и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. Большое внимание, по мнению автора, при формировании орфографического навыка необходимо уделять альтернативным приемам – упрочение зрительного образа слова путем списывания слов с орфограммами с образцов письменного текста, «орфографическое чтение» (27, с. 56).

Большое внимание методике коррекции дизорфографии у младших школьников уделяла в своем исследовании И.В. Прищепова. Автором разработана поэтапная работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с нерезко выраженными общим недоразвитием речи, а также определены основные направления работы и их методическое обеспечение (56).

В структуре коррекционной работы по коррекции дизорфографии И.В. Прищепова выделяет четыре основных этапа:

I этап – направлен на выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. На данном этапе автор большое внимание уделяет важности научить ребенка видеть орфограмму в слове,

прогнозировать ее и находить «ошибкоопасные» места в словах. Для реализации содержания данного этапа используется наглядный материал, представленный карточками с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями.

На II этапе идет закрепление орфографических знаний. Для обеспечения содержания данного этапа И.В. Прищепова также большое внимание уделяет использованию такой наглядности, как разнообразные схемы, графические и условные обозначения букв и их сочетаний, таблицы.

III этап – обеспечивает выполнение орфографических действий при громком разъяснении школьниками выполняемых шагов в виде рассуждений и выводов.

На IV этапе работа направлена на систематизацию полученных знаний, умений и навыков, на перевод их в умственный план, выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя». На данном этапе большое внимание уделяется работе с орфографическими и грамматическими письменными упражнениями, про себя и выделению условными обозначениями орфограмм.

Особое внимание в работе И.В. Прищеповой уделяется формированию предпосылок орфографически правильного письма:

- 1) коррекция нарушений гностико-праксических функций. Гностико-праксические функции обеспечивают узнавание изображений предметов, ориентировку в схеме собственного тела, развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса, развитие буквенного гнозиса, развитие и воспроизведение ритма; развитие зрительной, речеслуховой и речедвигательной памяти;
- 2) развитие восприятия речи. В данном случае у детей развивают имитацию серии слогов с меняющимся ударением; фонематическое восприятие;
- 3) развитие языкового анализа, синтеза, представлений;
- 4) обогащение и развитие лексики;

- 5) коррекция нарушений грамматического строя речи;
- 6) логопедическая работа над связной речью;
- 7) интеграция сформированных психологических предпосылок к усвоению орфографии в процессе применения правил правописания;
- 8) развитие памяти, внимания, мышления, воображения (56, с.220).

Приведем примеры упражнений, которые предлагает И.В. Прищепова использовать учителем-логопедом на занятиях.

- подобрать прилагательные к существительному (птица домашняя, яркая, серая, быстрая, пугливая; море синее, спокойное, тёплое, солёное, бескрайнее);
- подобрать существительные к глаголу (падает снег, листья, ваза, камень, мяч) и наоборот (созрел лимон, созрело яблоко, созрела слива, созрели фрукты);
- найти все однокоренные слова на картинке (лес-лесник, лесовоз, лесополоса, лесной);
- отгадать картинку и объяснить угаданное выражение («клевать носом»);
- собрать предметы в пары, подобрать к ним обобщающее слово, задать вопрос (слон-зебра животные жарких стран, вопрос кто?);
- объединить слова в словосочетания;
- назвать предмет, зная его части, задать вопрос (клюв, лапки, крылья – птица (кто?));
- назвать нужное существительное по аналогии (дядя и ... тётя, сын и ... дочь);
- назвать место работы (повар – кухня, врач – больница) или необходимый инструмент (ножницы – парикмахер, кисть – маляр);
- написать как можно больше слов с одинаковыми гласными, например, «О» (ворона, золото, хороший и др.);
- зашифровать ударную гласную в слове схемами;

- разложить картинки под символами рода (кот – мужской род, корова – женский, солнце – средний);
- образовать из существительного прилагательное (кольцо из золота – золотое, но не золотистое, варенье из сливы - сливовое, а не сливное или сливочное).

И.В. Прищепова предлагает определять содержание и проектировать логопедическое занятие (урока) с учетом структуры речевого дефекта, особенностей и состояния неречевых психических функций ребенка, с учетом ведущего принципа изучаемой (закрепляемой) орфограммы и отвечать всем требованиям к проведению уроков (занятий) на современном этапе развития специального дефектологического образования (56).

Анализ современных методических подходов к выявлению, предупреждению и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи, позволил нам выделить также исследования Е.В. Добрыниной, Н.П. Дорожкиной, О.А. Дубонос, О.Н. Куколь.

Добрынина Е.В. в своей статье «Пропедевтика дизорфографии у младших школьников с речевой патологией» представляет программу по пропедевтике дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи, которая состоит из трех взаимосвязанных этапов.

На первом – диагностическом – этапе автором подобран и систематизирован комплекс диагностических заданий, который позволяет обследовать и выявить состояние фонетико-фонематического строя речи, лексико-грамматической стороны речи, письменной речи и первичных орфографических навыков. При подборе диагностических задания для выявления первичных орфографических навыков, автор особое внимание обращает на правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, большой буквы в начале предложения, в именах людей, в кличках животных, переносу слов с буквами *й* и *ь* в середине).

Содержанием коррекционного этапа работы является совершенствование движений и сенсомоторного развития, коррекция всех

сторон речи и высших психических функций, формирование и автоматизация орфографического навыка.

На контрольном этапе автор предлагает проведение контрольных срезов для выявления автоматизированности орфографических навыков по темам программы русского языка во 2 классе.

Н.П. Дорожкина, О.А. Дубонос, О.Н. Куколь для преодоления дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи разработали коррекционно-развивающую программу «Формирование предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи».

Содержание программы представлена тремя взаимосвязанными этапами логопедической работы.

Целью первого этапа работы является упорядочивание представлений о звуковой стороне речи, усвоения лексико-грамматических средств языка. Для достижения данной цели определены основные направления и содержание работы: формирование полноценных фонематических процессов; формирование представлений о звуко-буквенном составе слова; формирование навыка анализа и синтеза звуко-слогового состава слова.

На втором этапе работа направлена на формирование представлений о морфологическом составе слова и синонимии родного языка. Для этого авторы предлагают работу направлять на уточнение значений слов, имеющих в словарном запасе детей и его обогащение; уточнение значений используемых детьми синтаксических конструкций; развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи на моделях различных синтаксических конструкций.

Основной задачей третьего этапа логопедической работы по коррекции дизорфографии, по мнению авторов, является развитие умений и навыков построения связного высказывания в разных ситуациях речевого общения.

Внимание авторов обращено и на необходимость в процессе коррекционной работы на нормализацию зрительной и речеслуховой

памяти, произвольного внимания, развитие лингвистического мышления.

Таким образом, анализ исследования О.И. Азовой, О.В. Елецкой, А.Н. Корнева, И.В. Прищеповой, а также разработки современных педагогов-практиков позволяет нам отметить, что работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи должна строиться с учетом общедидактических принципов – комплексности, системности и поэтапности и быть направлена на развитие как вербального, так и невербального компонента навыка письма.

Выводы по 1 главе

Теоретические основы изучения проблемы организации логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи позволяют нам сформулировать следующие выводы:

1. Орфографический навык формируется на основе умственных действий и представляет собой автоматизированные компоненты сознательного действия человека. В основе овладения орфографическим навыком лежат три основных принципа русского языка – морфологический, фонетический и традиционный принцип. Овладение навыком письма, в том числе и орфографическим навыком, возможно при условии сохранности речи и познавательных процессов, лингвистических и метаязыковых способностей.

2. Нарушение орфографического навыка в литературе определяется, как дизорфография.

3. Дизорфография – это особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки и использовать морфологический и традиционный принципы орфографии. Структура дизорфографического нарушения имеет

полиморфный характер и проявляется нарушениями, как на речевом уровне, так и на уровне неречевых психических функций. Наиболее часто дизорфография выявляется у младших школьников с общим недоразвитием речи.

4. Уровень овладения орфографическими навыками младшими школьниками с общим недоразвитием речи представлен следующими особенностями:

- дети могут выучить правила, но не будут иметь реальной возможности применить их на практике. Дети, не владеющие морфологическим анализом слов, не могут усвоить правописание приставок и предлогов, так как не умеют выделить их в речевом потоке и отличить друг от друга;

- дети имеют бедный словарный запас и недостаточно точное понимание значений слов, не улавливают смысловой связи между родственными словами;

- дети не владеют грамматическими нормами языка. Для таких детей характерны многочисленные ошибки в окончаниях слов, это свидетельствует о неумении учащихся согласовывать слова между собой.

5. Логопедическая работа по устранению дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи строится с учетом психологической структуры процесса овладения орфографическим навыком. Сформированные в ходе коррекционных занятий фонематические, морфологические и синтаксические обобщения усваиваются детьми с дизорфографией сначала на практическом уровне, в дальнейшем – на уровне осознания. Содержание и проектирование логопедического занятия (урока) определяется с учетом структуры речевого дефекта, особенностей и состояния неречевых психических функций ребенка, с учетом ведущего принципа изучаемой (закрепляемой) орфограммы и отвечать всем требованиям к проведению уроков (занятий) на современном этапе развития специального дефектологического образования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Результаты изучения орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование проводилось нами на базе Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7 г. Алексеевки Белгородской области. В эксперименте приняло участие 11 обучающихся 2 классов в возрасте 8-9 лет, имеющих по заключению ПМПК «Общее недоразвитие речи» и рекомендацию по созданию специальных условий для получения образования.

Проанализировав литературу по проблеме дизорфографии у младших школьников с ОНР, мы организовали и провели констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – подобрать диагностический инструментарий и выявить особенности орфографического навыка у младших школьников с ОНР.

Задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления особенностей дизорфографии у младших школьников с ОНР.
2. Провести изучение устной речи, навыков языкового и морфемного анализа и синтеза у младших школьников с ОНР.
3. Выявить орфографические ошибки на письме у младших школьников с ОНР.

При разработке методики констатирующего этапа экспериментальной работы мы использовали схему обследования, предложенную

И.В. Прищеповой, которая, в свою очередь, опиралась на работы Д.Н. Богоявленского, Л.С. Волковой, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спировой и др.

В соответствии с методикой обследования нами были определены основные направления организации и проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по изучению предпосылок, необходимых для овладения орфографией у обучающихся 2 класса с общим недоразвитием речи:

- исследование активного словаря;
- изучение грамматического строя речи;
- рассмотрение зрительно-пространственных функций;
- исследование зрительной и речеслуховой памяти;
- выявление особенностей ручной моторики;
- изучение сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи;
- выявление состояния языкового анализа, синтеза, представлений;
- выявление уровня сформированности орфографических знаний,

умений и навыков.

Описание диагностического инструментария представлено в Приложении 1.

1. Исследование словарного запаса проводилось по следующим направлениям:

- состояние номинативного словаря;
- умение называть действия по предъявленному предмету;
- умение подбирать определения к слову, обозначающему предмет;
- умение объяснять значения слова.

Обобщив результаты выполнения детьми серии диагностических заданий на исследование словарного запаса, мы представили их в Таблице 2.1. и на Рис. 2.1.

Результаты обследования отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

**Результаты исследования словарного запаса у младших школьников с
общим недоразвитием речи**

Исследуемые параметры	Уровень (в %)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Объем и качество номинативного словаря	9,1	9,1	27,3	36,4	18,2
Называние действия по предъявленному предмету	0	18,2	36,4	27,3	18,2
Подбор определения к слову, обозначающему предмет	9,1	18,2	36,4	18,2	18,2
Объяснение значения слова	9,1	18,2	45,5	18,2	9,1
Средний показатель	6,8	15,9	36,4	25	15,9

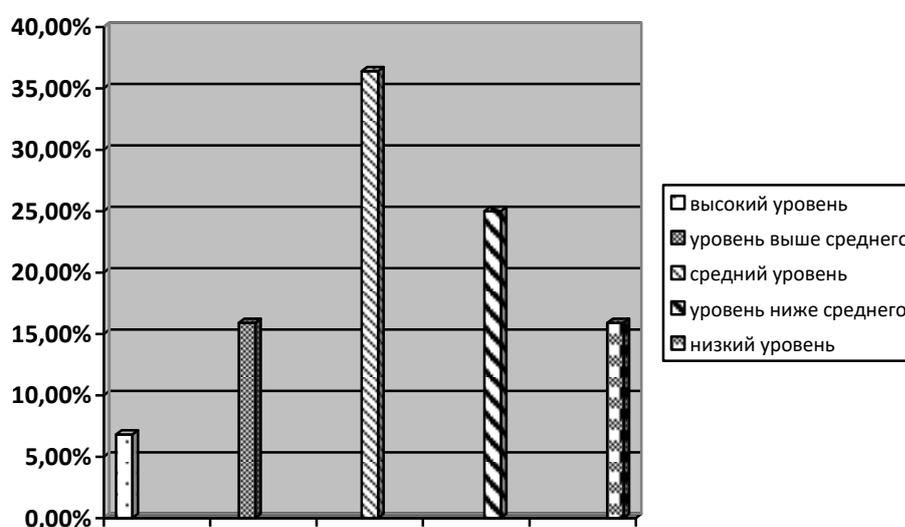


Рис. 2.1 Результаты исследования словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.1. и Рис. 2.1. у преобладающего большинства младших школьников с общим недоразвитием речи имеет место средний уровень сформированности словарного запаса. 36,4% детей продемонстрировали средний уровень. Качественный анализ выполнения

детьми со средним уровнем серии заданий позволил нам выявить неточности понимания лексических значений слов, но при этом задание выполнялось детьми самостоятельно.

У 25% младших школьников с общим недоразвитием речи выявлен уровень сформированности словарного запаса ниже среднего. У обучающихся имели место ошибки, связанные с неправильным или неточным подбором слов. Выполняя задание, дети исправляли ошибку только после помощи экспериментатора.

У 15,9% младших школьников с общим недоразвитием речи уровень развития словаря – выше среднего. Выполняя задание, дети допускали ошибки, связанные с неточным подбором слов, однако после помощи экспериментатора дети находили свои ошибки и справлялись с заданием.

У 15,9% выявлен низкий уровень сформированности словаря. Дети, используя слова, не в полной мере отражали свойства и качества предметов. Испытывали трудности в выделении признаков словоформ. Качество выполнения задания не изменялось, даже после помощи экспериментатора.

Высокий уровень сформированности словаря выявлен только у 6,8% младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Исследование грамматического строя речи включало следующие направления:

- навыки словоизменения;
- навыки словообразования;
- усвоение грамматического значения слова и его связи с формальными признаками;
- умение определять родственные слова и производить морфологический анализ слов.

Количественный анализ результатов изучения грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи представлен в Таблице 2.2. и на Рис. 2.2.

Таблица 2.2

Результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследуемые параметры	Уровень (в %)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Словоизменение	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2
Словообразование	18,2	18,2	27,3	18,2	18,2
Усвоение грамматического значения слова	0	18,2	27,3	27,3	27,3
Определение родственных слов и осуществление морфологического анализа слов	0	9,1	27,3	36,4	27,3
Средний показатель	6,8	15,9	27,3	27,3	22,8

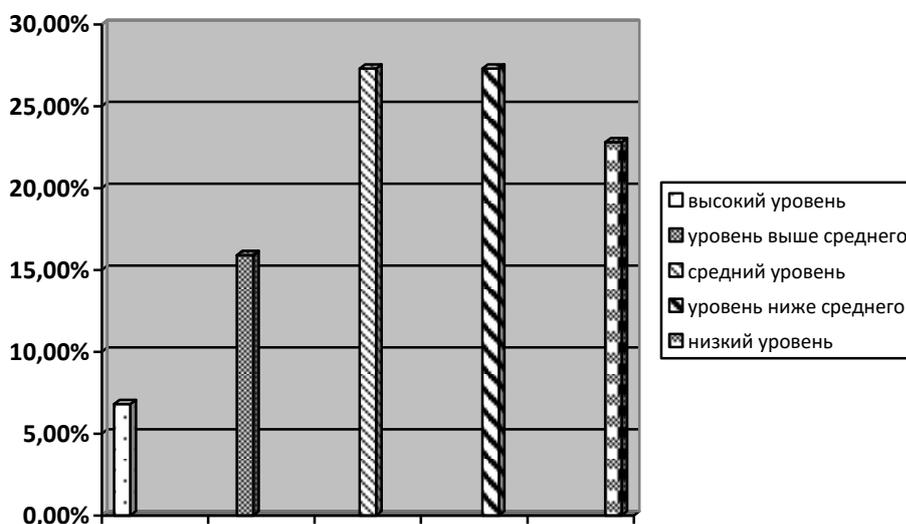


Рис. 2.2 Результаты исследования грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи

Данные, полученные в ходе исследования грамматического строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, позволяют нам отметить, что 6,8% обучающихся продемонстрировали высокий уровень развития, 15,9% - выше среднего, 27,3% - средний уровень, 27,3% - ниже

среднего уровень и 22,8% обучающихся с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень развития грамматического строя речи.

Качественный анализ выполнения младшими школьниками с общим недоразвитием речи серии диагностических заданий на изучение грамматического строя речи позволил нам выявить затруднения, возникающие при выполнении заданий, связанных со словоизменением, словообразованием, подбором однокоренных слов. Типичными ошибками младших школьников с общим недоразвитием речи было воспроизведение слов другой грамматической категории. Например, к существительным наиболее часто дети подбирали прилагательные, к прилагательному – наречия. Трудности выявлялись и при выполнении заданий, связанных с употреблением форм множественного числа на основе использования непродуктивных окончаний.

3. Исследование зрительно-пространственных функций направлено на изучение:

- оптико-пространственного гнозиса и праксиса;
- состояния речезрительных функций.

Результаты исследования зрительно-пространственных функций представлены в Таблице 2.3. и на Рис. 2.3.

Таблица 2.3

Результаты исследования зрительно-пространственных функций у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследуемые параметры	Уровень (в %)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Оптико-пространственный гнозис и праксис	18,2	18,23	27,3	18,2	18,2
Состояние речезрительных функций	18,2	27,3	27,3	18,2	9,1

Средний показатель	18,2	22,8	27,3	18,2	13,6
--------------------	------	------	------	------	------

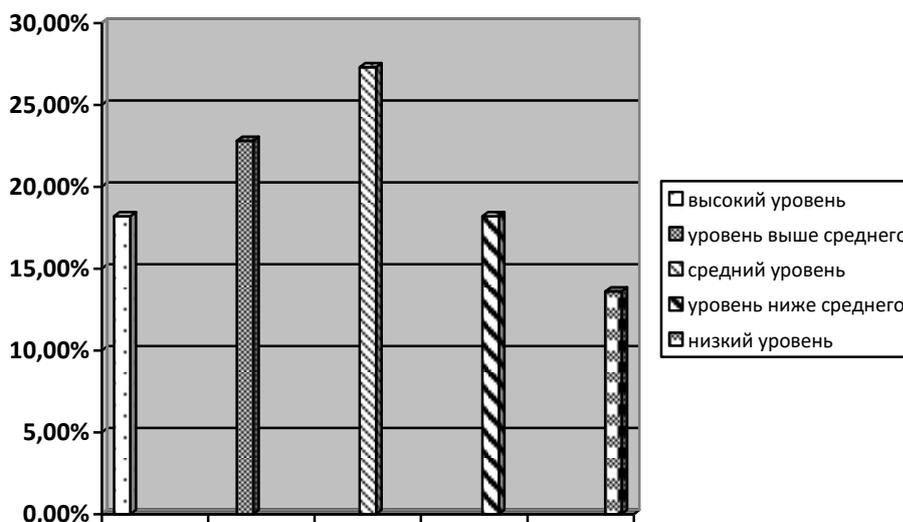


Рис. 2.3 Результаты исследования зрительно-пространственных функций у младших школьников с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.3. и Рис. 2.3., младшие школьники с общим недоразвитием речи демонстрируют недостаточный уровень сформированности зрительно-пространственного восприятия, усвоения пространственных ориентировок.

Высокий уровень сформированности зрительно-пространственных функций выявлен у 18,2% обучающихся. При выполнении заданий дети правильно и самостоятельно выполнили их, при конструировании и реконструировании безошибочно выполнили задания с большим количеством вариантов написанных букв.

22,8% обучающихся продемонстрировали уровень сформированности зрительно-пространственных функций выше среднего. У данной категории детей имело место медленное выполнение диагностических заданий, постоянное обращение к взрослому для повторения инструкции выполнения задания. Выполняя задания, дети затруднялись при определении терминов «звук» - «буква», допускали ошибки в назывании букв. Дети свои ошибки находили и исправляли.

У 27,3% младших школьников с общим недоразвитием речи, выявлен

средний уровень развития оптико-пространственных функций. При выполнении заданий у них возникали трудности, связанные с переключением с одной позы на другую, конструированием и записыванием букв.

Уровень развития оптико-пространственных функций ниже среднего выявлен у 18,2% обучающихся. При выполнении всех заданий дети испытывали трудности и самостоятельно выполнить их не могли. Им постоянно требовалась помощь экспериментатора.

У 13,6% детей имеет место низкий уровень. Результаты выполнения заданий на исследование развития оптико-пространственных функций показали, что дети не справились ни с одним из предложенных заданий, помощь экспериментатора качество выполнения задания не повышала.

4. Исследование зрительной и речеслуховой памяти включало в себя:

- умение воспроизводить ряд геометрических фигур;
- умение воспроизводить ряд букв;
- умение воспроизводить ряд слов;
- умение воспроизводить предложения.

Результаты исследования зрительной и речеслуховой памяти отображены в Таблице 2.4. и на Рис. 2.4.

Таблица 2.4

Результаты исследования зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследуемые параметры	Уровень (в%)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Воспроизведение ряда геометрических фигур	18,2	18,2	36,4	18,2	9,1
Воспроизведение ряда букв	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2
Воспроизведение ряда слов	0	9,1	36,4	45,4	9,1

Воспроизведение предложения	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2
Средний показатель	9,1	15,9	31,8	29,5	13,7

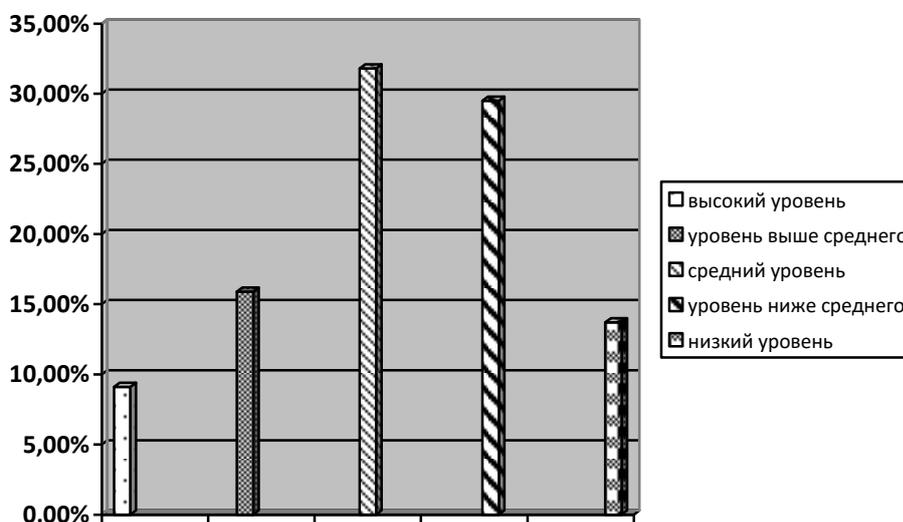


Рис. 2.4 Результаты исследования зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи

Результаты изучения зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи, позволили нам сделать следующие выводы:

9,1% детей имеют высокий уровень развития зрительной и речеслуховой памяти;

15,9% - уровень развития зрительной и речеслуховой памяти выше среднего;

31,8% - средний уровень развития зрительной и речеслуховой памяти;

29,5% - уровень развития зрительной и речеслуховой памяти ниже среднего;

13,7% - низкий уровень развития зрительной и речеслуховой памяти.

Качественный анализ выполнения младшими школьниками с общим недоразвитием речи серии диагностических заданий на исследование зрительной и речеслуховой памяти, показал, что дети допускали большое количество ошибок при воспроизведении геометрических фигур, слов,

структуры предложений. Обращение внимания детей на эти ошибки приводили к их исправлению.

5. Исследование особенностей ручной моторики было направлено на изучение:

- *зрительно-пространственной организации движений;*
- оптико-кинестетической организации движений пальцев;
- зрительно-моторной координации движений.

Результаты исследования особенностей ручной моторики представлены в Таблице 2.5. и на Рис. 2.5.

Таблица 2.5

Результаты исследования ручной моторики у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследуемые параметры	Уровень (в %)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
зрительно-пространственная организация движений	9,1	18,2	36,4	27,3	9,1
оптико-кинестетическая организация движений пальцев	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2
зрительно-моторная координация движений	9,1	36,4	27,3	18,2	9,1
Средний показатель	9,1	24,3	30,2	24,3	12,1

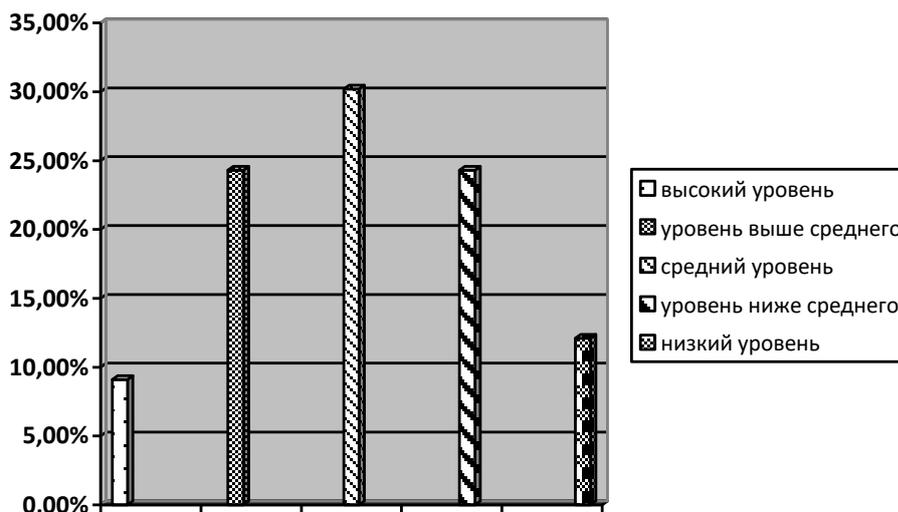


Рис. 2.5 Результаты исследования ручной моторики у младших школьников с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.5. и Рис. 2.5., большинство детей (30,2%) показали средний уровень развития ручной моторики. Дети самостоятельно выполняли задание, им не требовалась повторная инструкция выполнения задания.

24,3% обучающихся имеют уровень развития ручной моторики ниже среднего. Выполняя задание, дети допускали многочисленные ошибки, им была необходима повторная инструкция. Большое количество ошибок дети допускали при выполнении пробы на кинестетическую организацию движений рук без зрительной опоры.

24,3% детей имеют уровень развития ручной моторики выше среднего - это говорит о том, что у них графические навыки сформированы на допустимом уровне.

12,1% обследуемых продемонстрировали низкий уровень развития ручной моторики. Эти дети испытывали трудности при выполнении всех серий диагностических заданий на исследование ручной моторики.

6. Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи:

- особенности имитации слогов с меняющимся ударением;

- исследование фонематического восприятия;
- исследование ударения в слогах и словах (умение находить ударные и безударные гласные в слогах, умение находить ударение в словах).

Количественный анализ изучения сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи у младших школьников с общим недоразвитием речи представлен в Таблице 2.6. и на Рис. 2.6.

Таблица 2.6

Результаты исследования сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследуемые параметры	Уровень (в %)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Особенности имитации слогов с меняющимся ударением	18,2	27,3	18,2	27,3	9,1
Фонематическое восприятие	0	18,2	36,4	36,4	9,1
Исследование ударения в слогах и словах	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2
Средний показатель	9,1	21,2	27,3	30,3	12,1

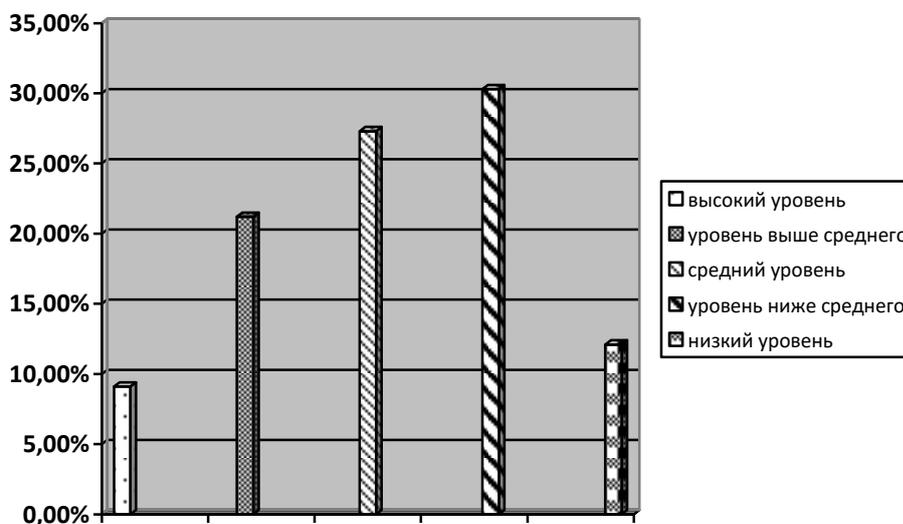


Рис. 2.6 Результаты исследования сенсорно-перцептивного уровня

восприятия речи у младших школьников с общим недоразвитием речи

Результаты выполнения младшими школьниками с общим недоразвитием речи серии заданий на исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи позволили нам отметить, что 9,1% и 21,2% обследуемых имеют соответственно высокий и уровень развития сенсорно-перцептивного восприятия речи выше среднего. Дети правильно воспроизводили слоговые ряды, выделяли ударный слог. 27,3% обучающихся продемонстрировали допустимый уровень развития сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. 42,4% младших школьников с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень. Дети не справились с предложенными заданиями, выполняя задания, часто отвлекались.

7. Исследование языкового анализа, синтеза, представлений:

- исследование фонематического анализа, синтеза, представлений;
- определение характера звука в словах.

Обобщив результаты выполнения серии диагностических заданий на исследования языкового анализа, синтеза, мы представили их в Таблице 2.7. и на Рис. 2.7.

Таблица 2.7

Результаты исследования языкового анализа, синтеза, представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи

Исследуемые параметры		Уровень (в %)				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Исследование фонематического анализа, синтеза, представлений	Выделение звука на фоне слова	18,2	9,1	36,4	18,2	18,2
	Определение первого и последнего звуков в словах	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2

	Определение количества звуков в словах	9,1	27,3	27,3	36,4	0
	Определение места звука относительно других звуков слова	0	18,2	27,3	27,3	27,3
Определение характера звука в словах	Дифференциация гласных и согласных звуков в словах	9,1	18,2	36,4	18,2	18,2
	Определение согласных звуков по признаку звонкости-глухости	0	18,2	36,4	27,3	18,2
	Знания и умения о способах обозначения мягкости согласных на письме	0	9,1	45,5	36,4	9,1
Средний показатель		6,5	16,9	33,7	27,3	15,6

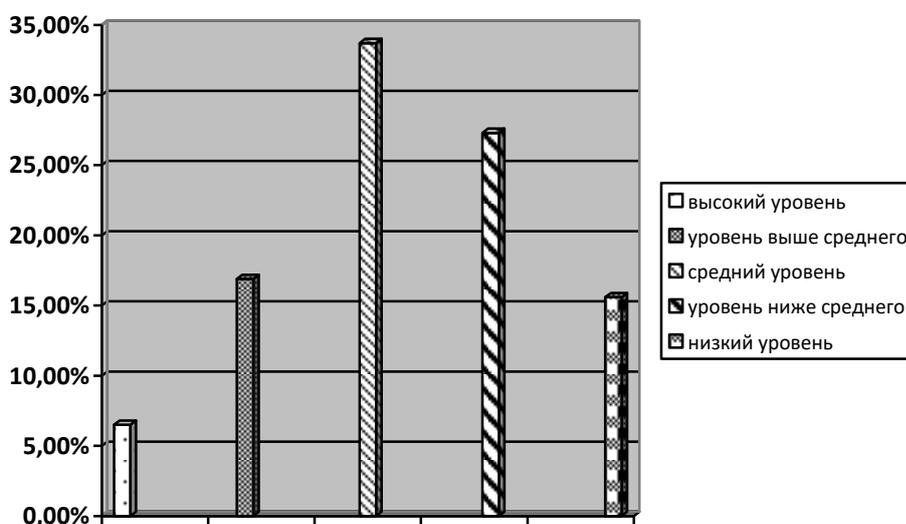


Рис. 2.7 Результаты исследования языкового анализа, синтеза,

представлений у младших школьников с общим недоразвитием речи

Как видно из Таблицы 2.7. и Рис. 2.7. только 6,5% детей имеют высокий уровень развития языкового анализа, синтеза и представлений. Они не внимательно слушали задание, от чего зависело правильность его выполнения.

33,7% обучающихся показали средний уровень развития языкового анализа, синтеза и представлений. При выполнении заданий дети испытывали трудности при классификации смысло-различительных признаков звуков в словах, но обучающая инструкция со стороны экспериментатора помогала детям правильно выполнить задание.

У 15,6% детей выявлен низкий уровень развития языкового анализа, синтеза и представлений. Выполняя задание, дети были не внимательны, допускали много ошибок и не могли найти их, помощь взрослого принимали не сразу. При исследовании имеющихся знаний и умений о способах обозначения мягкости согласных на письме – знания не соответствовали программным требованиям, а один ребенок отказался от выполнения задания.

8. Исследование орфографических знаний, умений и навыков:

- исследование состояния письменной речи (на материале диктанта, изложения);
- исследование состояния орфографических знаний, умений и навыков.

Результаты исследования орфографических знаний, умений и навыков представлены в Таблице 2.8. и на Рис. 2.8.

Таблица 2.8

**Результаты исследования орфографических знаний, умений и навыков
у младших школьников с общим недоразвитием речи**

Исследуемые параметры		Уровень (в %)				
		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
состояние письменной речи	Письменная речь на материале диктантов	0	9,1	36,4	27,3	27,3
	письменная речь в изложении	0	9,1	27,3	45,5	18,2
орфографические знания, умения и навыки	знание основных терминов и умение их применять в учебной практике	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2
	запоминание формулировок орфограмм	0	18,2	45,5	27,3	9,1
Средний показатель		2,3	13,6	34,1	31,8	18,2

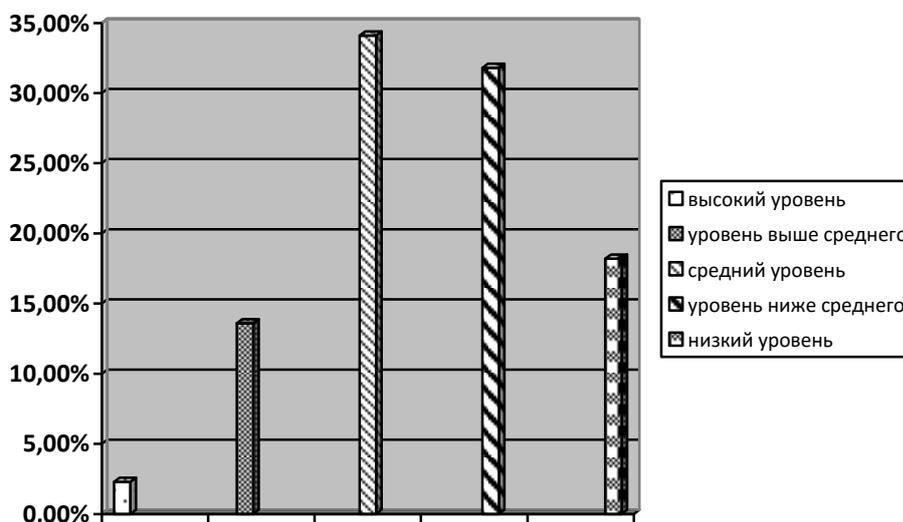


Рис. 2.8 Результаты исследования орфографических знаний, умений и навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи

Результаты исследования развития орфографических знаний, умений и навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи показали, что

высокий уровень развития имеют только 2,3% обучающихся.

Средний уровень развития показали 34,1% детей. При выполнении заданий дети допускали орфографические ошибки на фоне дисграфических, имела место неуверенность в ответах, выделяли только отдельные опознавательные признаки орфограмм.

18,2% обучающихся имеют низкий уровень развития орфографических знаний, умений и навыков. При выполнении заданий дети допускали грубые нарушения в овладении терминологией в импрессивной и экспрессивной речи, в усвоении и применении орфограмм, помощь экспериментатора качество выполнения задания не повышала.

Образцы текстов диктанта представлены в Приложении 2.

Качественный анализ допущенных ошибок в диктанте и изложении у младших школьников с общим недоразвитием речи показал, что основная часть ошибок была связана с ошибками на безударные гласные в корне слова, парные согласные, правописание морфем, словарных слов и раздельное написание предлогов и слов. Дети демонстрировали знание правил, но все равно продолжали писать, как слышат. Они не разграничивали слова в предложении. Особого внимания заслуживает также и то, что в процессе выполнения задания дети продемонстрировали низкий уровень функции контроля. Дети не могут выделить словообразующие и формообразующие морфемы слова, понимают их смыслового значения, что говорит о несформированности метаязыковой деятельности. Соответственно дети не смогли подобрать однокоренные проверочные слова и не вспоминали стандарты написания тех или иных морфем.

Анализ ошибок, допущенных детьми в диктанте и в изложении, позволил нам выделить морфологические, традиционные и фонетические ошибки.

Больше всего младшие школьники с общим недоразвитием речи допускали ошибки на правописание слов подчиненных морфологическому принципу письма. Они составили 49,5% от общего суммарного количества

орфографических ошибок, допущенных учащимися на изученные правила. Чаще всего в работах встречались ошибки, связанные с правописанием безударного гласного в корне слова. Реже всего в работах встречались ошибки, связанные с ошибочным написанием проверяемого парного согласного в корне, а также суффиксов и приставок.

На втором месте были ошибки, связанные с правилами правописания слов, базирующихся на традиционном принципе письма. Они составляют 32,5% от общего количества ошибок на изученные правила. Чаще всего дети допускали ошибки в словарных словах, а также ошибки удвоенного согласного в корне. Реже всего учащиеся допускали ошибки в написании заглавной буквы в именах собственных.

Самую малочисленную группу составляют ошибки, допускаемые в словах, написание которых регулируется фонетическим принципом письма. Они составляют 20% от общего количества ошибок на изученные правила. Чаще всего учащиеся писали слова по принципу «как слышится, так и пишется».

Качественный анализ письменных работ детей позволил нам установить, что у младших школьников с общим недоразвитием речи отличается бедность словаря, неточность значений слов, что проявляется в частых заменах одного слова другим, в вербальных парафазиях. При этом замены происходят по смысловому, звуковому и морфологическому признакам.

Обобщив количественные результаты выполнения младшими школьниками с общим недоразвитием речи серии диагностических заданий, мы представили их в Таблице 2.9. в Приложении 3.

Таким образом, проведенный констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению особенностей формирования орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Результаты выполнения младшими школьниками с общим

недоразвитием речи серии экспериментальных заданий позволил нам констатировать низкую заинтересованность в выполнении заданий, неустойчивость внимания, недостаточное понимание словесных инструкций экспериментатора.

2. У младших школьников с общим недоразвитием речи выявлен средний и низкий уровень развития словарного запаса. У детей имеет место неточность понимания лексических значений слов, но при этом задание выполнялось детьми самостоятельно; имеют место ошибки, связанные с неправильным или неточным подбором слов.

3. У младших школьников выявлен средний и ниже среднего уровень развития грамматического строя речи. Дети демонстрируют затруднения, возникающие при выполнении специальных заданий (словоизменение, словообразование, подбор однокоренных слов). Характерной ошибкой обучающихся было воспроизведение слов другой грамматической категории. К существительному они часто подбирали прилагательное, к прилагательному – наречие. Кроме того имели место трудности в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний.

4. Дети с общим недоразвитием речи продемонстрировали средний уровень сформированности зрительно-пространственных функций.

5. У младших школьников выявлен средний уровень развития зрительной и речеслуховой памяти. У большинства детей отмечались многочисленные пропуски при воспроизведении геометрических фигур, слов, однако обращение внимания детей экспериментатором на допущенные ошибки приводило к их устранению. При воспроизведении предложений у детей отмечались нарушения структуры предложений, замены слов по звуковому сходству, нарушение смысла высказывания.

6. Исследование уровня развития ручной моторики показало, что она находится на среднем уровне развития. Дети самостоятельно выполняли задание, им не требовалась повторная инструкция выполнения задания.

7. Сенсорно-перцептивный уровень восприятия речи у младших школьников с общим недоразвитием речи находится на среднем уровне. Дети практически не справились с заданием и отличаются тем, что невнимательно выслушивали инструкцию, были не сосредоточены на выполнении заданий.

8. По уровню развития языкового анализа, синтеза и представлений младшие школьники с общим недоразвитием речи находятся преимущественно на среднем и уровне ниже среднего. При выполнении заданий у детей выявлялись трудности при классификации смысло-различительных признаков звуков в словах, но обучающая инструкция экспериментатора в большинстве случаев способствовала правильному выполнению заданий.

9. У младших школьников с общим недоразвитием речи выявлен средний уровень и уровень ниже среднего развития орфографических знаний, умений и навыков. У них имели место орфографические ошибки на фоне дисграфических, интенсивная помощь экспериментатора позволяла исправить лишь отдельные из них. Также отмечалась неуверенность в ответах и выделялись лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм. Их письменные работы содержали более 6 орфографических ошибок, а также многочисленные поправки и исправления

10. Анализ ошибок, допущенных детьми в диктанте и изложении, позволил нам выделить морфологические, традиционные и фонетические ошибки.

Выявленные особенности развития орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи позволили нам определить специфику логопедической работы по коррекции дизорфографии у детей данной категории.

2.2. Организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Проведение констатирующего этапа экспериментальной работы эксперимента позволило выявить состояние речевых и неречевых функций, составляющих базу для успешного овладения орфографией. Также нами был исследован уровень сформированности орфографических знаний, умений и навыков у обучающихся второго класса с общим недоразвитием речи, что позволило нам разработать организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи должна строиться с учетом следующих общедидактических и методических принципов:

Принцип системности. Сущность данного принципа применительно к нашей работе заключается в том, что при овладении орфографическим материалом осуществляется актуализация и синтез знаний из различных областей языкознания: фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса.

Принцип поэтапного формирования умственных действий в процессе предупреждения дизорфографии опирается на теорию П.Я. Гальперина, согласно которой процесс усвоения материала по орфографии проходит ряд этапов: этап материализации → выполнение действия в речевом плане → выполнение операции в умственном плане.

Принцип постепенного перехода от сукцессивных к симультанным процессам. Для предупреждения дизорфографии важным моментом является эффективное формирование орфографических навыков. Одним из важнейших условий при этом является сформированность сукцессивных и симультанных процессов. На начальном этапе овладения орфографическими

правилами школьник сукцессивно (последовательно) овладевает операциями, обеспечивающими применение орфографического правила. В дальнейшем сукцессивно отработанные операции синтезируются и осуществляются сукцессивно-симультанно. Именно способность к интеграции операций обеспечивает автоматизацию орфографических навыков. В процессе коррекционно-педагогической работы по предупреждению трудностей овладения орфографическим материалом и формированию орфографических навыков осуществляется последовательный переход от сукцессивных к симультантным процессам.

Концентрический принцип организации материала предполагает, что каждый концентр представляет собой постепенно усложняющуюся совокупность языковых единиц, что определяется характером системных связей между компонентами языка.

Принцип учета симптоматики и механизмов нарушений письменной речи. Нарушение письменной речи зависит от механизма и степени выраженности нарушения, определяющего проявления и уровень овладения материалом по орфографии.

Принцип коррекционно-развивающего обучения на основе положительной мотивации. Коррекционно-педагогическая работа по предупреждению дизорфографии строилась на основе использования различных занимательных, интересных материалов, доступных младшим школьникам с общим недоразвитием речи видов деятельности. Использование такого рода материала способствует созданию положительного эмоционального фона на уроках, повышению познавательного интереса при изучении орфографического материала.

Принцип преемственности является основополагающим для нашей работы, поскольку он предполагает формирование предпосылок, необходимых для усвоения орфографического материала и предупреждение риска развития дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Содержание логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи реализуется совместно с учителями начальных классов. Учителя присутствуют на занятиях учителя-логопеда. Учитель-логопед свою очередь посещает уроки русского языка, отмечает те моменты, которые необходимо отработать на индивидуальных и групповых занятиях, учитывая при этом рекомендации учителей. Педагоги по заданиям логопеда ежедневно проводят речевые пятиминутки, содержание которых направлено на развитие фонематического восприятия, грамматического и лексического строя речи, связной речи.

Система логопедической работы представлена двумя этапами:

I этап – развитие речевых и неречевых функций, составляющих базу для успешного овладения орфографией;

II этап – формирование орфографических навыков с целью коррекции дизорфографии.

Логопедическая работа по коррекции дизорфографии на I этапе реализуется по следующим направлениям:

- расширение активного словаря;
- развитие грамматического строя речи;
- формирование зрительно-пространственных функций;
- развитие зрительной и речеслуховой памяти;
- развитие ручной моторики;
- развитие сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи;
- формирование умений языкового анализа, синтеза, представлений.

Работа в соответствии с данными направлениями реализуется на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Также задания и упражнения в соответствии с этими направлениями используются на уроках русского языка, проводимых учителем начальных классов.

Примерные материалы для организации I этапа логопедической работы представлены в приложении 4.

Работа II этапа, имеющая своей целью формирование

орфографических навыков строится в соответствии с материалом 2 класса по адаптированной основной образовательной программе МОУ СОШ, разработанной с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (вариант 5.1.).

Орфограммы, изучаемые младшими школьниками по степени сложности для усвоения можно разделить на следующие группы:

1. Орфограммы, определяющиеся морфологическим принципом правописания (безударная гласная в корне слова, непроизносимые согласные в корне слова, двойная согласная в простейших словах, парная согласная). Эта группа представляет наибольшие трудности для младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Орфограммы на основе традиционного принципа правописания и правил графики (сочетания -чн-, -чк-, -стн-, -оло-, -оро-, разделительный Ъ, слова с непроверяемым написанием, прописная буква в именах собственных).

3. Орфограммы на основе фонематического принципа правописания являются относительно легкими для усвоения.

Мы определили правила, требующие особенного внимания, поскольку они относятся к наиболее сложным для усвоения учащимися с общим недоразвитием речи и могут привести к дизорфографии:

- правописание безударной гласной в корне слова;
- правописание проверяемой согласной в корне слова;
- правописание непроизносимой согласной в корне слова.

С целью разработки системы логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи мы проанализировали орфограммы, представляющие наибольший риск для учащихся 2 класса с общим недоразвитием речи, а также предпосылки, необходимые для успешного овладения этими правилами.

Орфограмма «правописание безударной гласной в корне слов».

Для усвоения данной орфограммы необходимо овладение следующими умениями:

- дифференциация гласных и согласных звуков;
- определение ударения в слове, различение ударных и безударных гласных;
- нахождение и выделение корневой морфемы в слове;
- подбор однокоренных родственных слов или образование формы проверяемого слова;
- объяснение лексического значения слова;
- различение однокоренных родственных от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу.

Орфограмма «правописание проверяемой согласной в корне слова».

Данная орфограмма опирается на следующие умения:

- нахождение и выделение корневой морфемы в слове;
- подбор однокоренных родственных слов или образование формы проверяемого слова;
- объяснение лексического значения слова;
- различение однокоренных родственных от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу.

- разбор слова по составу;

Орфограмма «правописание непроносимой согласной в корне слова».

Данная орфограмма предполагает овладение такими умениями как:

- нахождение и выделение корневой морфемы в слове;
- подбор однокоренных родственных слов или образование формы проверяемого слова;
- объяснение лексического значения слова;
- различение однокоренных родственных от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу;
- выделение частотных буквосочетаний в словах: сн, стн, здн, зн, вст, рдц, лнц;

В период проведения формирующего этапа экспериментальной работы нами была реализована работа по ознакомлению детей экспериментальной группы с правописанием безударной гласной в корне слова.

В Таблице 2.2.1. представлено примерное планирование содержания коррекционной работы по формированию орфографического навыка у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.2.1

Планирование содержания логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Тема занятия	Содержание коррекционной работы	Основные требования к формированию умений и навыков	Развитие психологических предпосылок и навыков учебной деятельности	Кол-во часов
Гласные звуки. Дифференциация гласных и согласных звуков	Наблюдение за работой органов речи: образование гласных первого ряда, согласных	Сравнивать звуки по способу образования (гласные, согласные)	Активизировать мыслительную деятельность, наблюдательность, развивать тактильные ощущения	1
Звуко-буквенный анализ и синтез слова	Звукобуквенный, слоговой анализ и синтез слова (выделение первого, последнего звука, места звука в слове, количество звуков в слове), соотношение между звуками и буквами. Соотнесение звуков с символами	Уметь выполнять звукобуквенный, слоговой анализ и синтез слова, соотносить звуки с буквами и символами	Формировать условно-рефлекторные связи между графемой и кинемой	4
Родственные и однокоренные слова	Ознакомление с понятием «родственные слова». Подбор родственных слов. Ознакомление с однокоренными словами. Подготовка к словообразованию	Уметь подбирать однокоренные слова. Уметь находить и обозначать общую часть в группах слов	Развивать наблюдательность к языковым явлениям	2

Корень слова. Однокоренные слова	Знакомство с понятием «корень». Выделение единого корня в серии слов. Образование однокоренных слов, относящихся к различным частям речи	Уметь находить и обозначать общую часть в группах слов. Уметь отбирать однокоренные слова из текста. Уметь образовывать однокоренные слова.	То же	3
Дифференциация однокоренных и родственных слов	Правописание однокоренных и родственных слов. Группировка слов по значениям. Составление словосочетаний и предложений с однокоренными словами.	Уметь дифференцировать однокоренные и родственные слова, сравнивать их по лексическому значению.	Развивать речевую активность	2
Фонетическая и смысловая роль ударения. Ударные и безударные гласные	Ритмическая структура слова. Смысловая роль ударения. Ударные и безударные гласные	Уметь воспроизводить ритм слога (отстукивание, отхлопывание). Уметь выделять в слове ударные и безударные гласные	Развивать слуховое внимание к звучанию одного и того же гласного в ударной и безударной позиции	1
Безударная гласная, проверяемая ударением	Звучание одного и того же гласного звука в ударной и безударной позиции. Проверка написания безударных гласных разными способами (изменение формы слова, подбор однокоренных слов)	Уметь правильно ставить ударение и находить безударную гласную. Уметь проверять написание безударных гласных разными способами (изменение формы слова, подбор однокоренных слов)	Развивать орфографическую зоркость	7

Для предупреждения трудностей при усвоении правописания указанных орфограмм работа проводится поэтапно:

1. Выполнение упражнений по орфографии с помощью педагога, материализация орфографических действий. На этом этапе активно используется наглядный материал (карточки с согласными и гласными буквами и звуками, схемы). Необходимо научить ребенка находить орфограмму в слове до того, как он начинает ее писать, находить «ошибкоопасные» места в словах.

2. Закрепление знаний по орфографии с использованием наглядного материала (опорные схемы, графические и условные обозначения букв и звуков, таблицы, памятки). На этом этапе учащиеся проявляют большую самостоятельность при выполнении орфографических упражнений.

3. Выполнение учащимися орфографических действий, подкрепляемых комментированием в форме рассуждений и выводов.

4. Перевод полученных знаний, умений и навыков в умственный план – интериоризация. На этом этапе школьники выполняют определенные орфографические операции в плане внутренней речи, рассуждая «в уме».

Для более прочного усвоения правил, необходимо использовать наглядный материал, поскольку у детей с общим недоразвитием речи оказывает отрицательное воздействие на их познавательную деятельность.

Таким образом, разработанная нами система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи включает два основных этапа. Содержание работы на I этапе направлено на расширение активного словаря; развитие грамматического строя речи; формирование зрительно-пространственных функций; развитие зрительной и речеслуховой памяти; развитие ручной моторики; развитие сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи; формирование умений языкового анализа, синтеза, представлений. Содержание работы на II этапе обеспечивает создание условий для овладения обучающимися орфографическими знаниями, умениями навыками.

Выводы по 2 главе

Экспериментальная работа по изучению особенностей проявления и коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Цель констатирующего эксперимента состояла в подборе диагностического инструментария и выявления особенностей формирования орфографического навыка у младших школьников с ОНР. Для этого было исследовано 11 обучающихся 2 классов в возрасте 8-9 лет, имеющих по заключению ПМПК «Общее недоразвитие речи» и рекомендацию по созданию специальных условий для получения образования.

2. При разработке методики констатирующего этапа экспериментальной работы мы использовали схему обследования, предложенную И.В. Прищеповой, которая, в свою очередь, опиралась на работы Д.Н. Богоявленского, Л.С. Волковой, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной и др.

3. Проведенный констатирующий этап экспериментальной работы позволил выделить особенности проявлений дизорфографии у детей экспериментальной группы:

- результаты выполнения младшими школьниками с общим недоразвитием речи серии экспериментальных заданий позволил нам констатировать низкую заинтересованность в выполнении заданий, неустойчивость внимания, недостаточное понимание словесных инструкций экспериментатора.

- у младших школьников с общим недоразвитием речи выявлен средний и низкий уровень развития словарного запаса. У детей имеет место неточность понимания лексических значений слов, но при этом задание выполнялось детьми самостоятельно; имеют место ошибки, связанные с неправильным или неточным подбором слов.

- у младших школьников выявлен средний и ниже среднего уровень развития грамматического строя речи. Дети демонстрируют затруднения, возникающие при выполнении специальных заданий (словоизменение, словообразование, подбор однокоренных слов). Характерной ошибкой обучающихся было воспроизведение слов другой грамматической категории. К существительному они часто подбирали прилагательное, к прилагательному – наречие. Кроме того имели место трудности в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний.

- дети с общим недоразвитием речи продемонстрировали средний уровень сформированности зрительно-пространственных функций.

- у младших школьников выявлен средний уровень развития зрительной и речеслуховой памяти. У большинства детей отмечались многочисленные пропуски при воспроизведении геометрических фигур, слов, однако обращение внимания детей экспериментатором на допущенные ошибки приводило к их устранению. При воспроизведении предложений у детей отмечались нарушения структуры предложений, замены слов по звуковому сходству, нарушение смысла высказывания.

- исследование уровня развития ручной моторики показало, что она находится на среднем уровне развития. Дети самостоятельно выполняли задание, им не требовалась повторная инструкция выполнения задания.

- сенсорно-перцептивный уровень восприятия речи у младших школьников с общим недоразвитием речи находится на среднем уровне. Дети практически не справились с заданием и отличаются тем, что невнимательно выслушивали инструкцию, были не сосредоточены на выполнении заданий.

- по уровню развития языкового анализа, синтеза и представлений младшие школьники с общим недоразвитием речи находятся преимущественно на среднем и уровне ниже среднего. При выполнении заданий у детей выявлялись трудности при классификации смысло-различительных признаков звуков в словах, но обучающая инструкция экспериментатора в

большинстве случаев способствовала правильному выполнению заданий.

- у младших школьников с общим недоразвитием речи выявлен средний уровень и уровень ниже среднего развития орфографических знаний, умений и навыков. У них имели место орфографические ошибки на фоне дисграфических, интенсивная помощь экспериментатора позволяла исправить лишь отдельные из них. Также отмечалась неуверенность в ответах и выделялись лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм. Их письменные работы содержали более 6 орфографических ошибок, а также многочисленные поправки и исправления

- анализ ошибок, допущенных детьми в диктанте и изложении, позволил нам выделить морфологические, традиционные и фонетические ошибки.

Выявленные особенности импрессивной и экспрессивной речи, умения работать с текстом, а также орфографических навыков у младших школьников с ОНР определили специфику и содержание логопедической работы по коррекции дизорфографии у детей данной категории.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время дизорфография является одним из самых распространенных нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР. Ранее орфографические ошибки считались неспецифическими, а их устранение лежало в сфере компетентности учителей начальных классов. Однако в последние десятилетия стало выявляться большое количество детей, имеющих стойкое тотальное количество именно орфографических ошибок, схожей спецификации.

Сопоставительные анализ диктантов детей с ОНР и детей с нормальным развитием письменной речи показал, что во многих случаях между дисграфическими и орфографическими ошибками прослеживается тесная связь. Основными трудностями таких детей является обнаружение орфограмм и решение орфографических задач. Даже хорошо выучив правило, ребенок не может применить его на письме.

Наиболее частыми дизорфографическими проявлениями являются ошибки на правила начальной школы (правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, постановку точек и употребление заглавных букв и др.). При этом указанные орфограммы не усваиваются еще в начальной школе, т. е. именно в тот временной период, который положен по программе.

Нарушение усвоения правописания у младших школьников с ОНР часто сочетается с нерезко выраженными дислексическими, дисграфическими проявлениями, нечеткостью, смазанностью произношения, недостатками слухоречевой памяти, различной неврологической симптоматикой. Ученики, страдающие дизорфографией, часто имеют в анамнезе общее или фонетико-фонематическое недоразвитие речи, снижение слухоречевой памяти, нарушение буквенного гнозиса и динамического праксиса рук, нарушения внимания и эмоционально-волевой сферы.

Описанное выше говорит о том, что дизорфография является комплексным нарушением, поэтому в ее коррекции необходимо участие специалистов нескольких направлений: педагогов начальной и средней школы, психологов, психоневрологов, логопедов.

Отсутствие же специально организованной коррекционной работы способствует закреплению и усложнению симптоматики дизорфографии, а в дальнейшем невозможность полноценно усваивать многие предметы школьной программы, включая дисциплины естественно-научного и культурного циклов.

Главной целью данного исследования было теоретическое обоснование и разработка организационно-методического аспекта логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для реализации поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Теоретически обоснована проблема нарушения формирования орфографического навыка письма младших школьников с ОНР.
2. Проанализированы основы диагностики, профилактики и коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР.
3. Подобран диагностический инструментарий и проведено экспериментальное исследование по формированию орфографического навыка у младших школьников с ОНР.
4. Разработан организационно-методический аспект логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР.

Таким образом, задачи исследования выполнены, а цель – достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О.И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие/ под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.
2. Азова О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией / О.И. Азова // Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 53 с.
3. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – М., 2006.
4. Александровская, М. А. Логопедическая практика. Из опыта логопедической работы [Электронный ресурс] / М.А. Александровская. – М.: Академия, 2005. – С. 5–29. – Страница доступа: <http://medznate.ru/docs/index-14930.html?page=8> (дата обращения: 2.02.2018)
5. Артемьева Н.Ю. Профилактика и коррекция смешанной дисграфии у младших школьников // Специальное образование. 2015. №1. – с. 46-50.
6. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
7. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Учебное пособие / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007 – 331 с.
8. Бабинова, Н.В. Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста Н.В. Бабинова Педагогическое образование в России . 2015. №4. С.45-50.
9. Бабушкина, Р.Л. Логопедическая ритмика в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего дошкольного возраста,

страдающими общим недоразвитием речи / Учебное пособие / Р.Л. Бабушкина, Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №88. С.42-46.

10. Белякова, Л.И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э. Л. Фигерето. – М.: Просвещение, 2001. – 368 с.

11. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии// Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 39.

12. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 2003. – 416 с.

13. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: / Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / Г.А. Волкова – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.

14. Голев Н.Д. Неканоническая орфография современного русского языка (к постановке проблем) /Н.Д. Голев // Известия АГУ. Серия «История. Педагогика. Филология и журналистика. Философия». – Барнаул, 1997.

15. Демиденко, О.П. Медико-педагогическая и социально-психологическая службы дошкольного образовательного учреждения: функции и модели / Учебное пособие / О.П. Демиденко, Ю.С. Падалкина // Успехи современного естествознания. – 2011. – №8. – С.167-174.

16. Елецкая О.В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 5. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2505> (дата обращения: 19.03.2018).

17. Елецкая О.В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед. – 2004. – №3. – С. 18–27.

18. Жедек, П.С. Методика обучения орфографии (теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах) / П.С. Жедек. – М.:

Просвещение, 1992. – С. 231.

19. Земляченко, М.В. Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М.В. Земляченко, Т. В. Кутергина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 113–115.

20. Иванова В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. – М.: Просвещение, 1976. – 288 с.

21. Иванова, Ю.В. Дошкольный логопункт: документация, планирование и организация работы. / Учебное пособие / Ю.В. Иванова М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 150 с.

22. Йощенко, В.О. Сборник примерных форм документов и методических материалов к организации логопедической работы в ДОУ. В.О. Йощенко М.: АРКТИ, 2010 - с.248

23. Ковалёва, А.А. Некоторые аспекты взаимодействия доу и семьи ребенка с нарушениями речи / Сборники конференций НИЦ/ А.А. Ковалёва Социосфера . 2011. №22. С.177-181.

24. Козина А. Н. Развитие орфографической зоркости у младших школьников // Молодой ученый. – 2014. – №18. – С. 584-586.

25. Комаров, К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: Учеб. пособие для вузов / К.В. Комаров. – 2-е изд., испр. – М.: «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 223 с.

26. Корнев, А.Н. Дислексия и ее двойники. Критерии дифференциации / А.Н. Корнев // мат. науч. конф. «Изучение нарушений чтения и письма. Итоги и перспективы». – М.: Изд. моск. социально-гуманитарного института, 2004. – С. 117-125.

27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учеб. метод. пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2003. – 286 с.

28. Корсакова, Н.К. Неудачающие дети: Нейропсихологическая

диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 123 с.

29. Кузьминых, Е.Л. Совершенствование фонетической стороны речи у младших дошкольников на основе овладения сенсорно-моторной умелостью / Е.Л. Кузьминых // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. – №6. – С.53-55.

30. Ладошина М.Н., Растокина Л.В. Современные представления о дизорфографии у школьников с общим недоразвитием речи. // Специальное образование. – 2014. - №10. – С. 123-129.

31. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 2009. – 36 с.

32. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «Союз», 2003. – 196 с.

33. Лалаева, Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб: Образование, 2007. – 172 с.

34. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб: Союз, 2009 – 216 с.

35. Лалаева, Р.И. Логопедия: методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектолог. факультетов пед. вузов / Р.И. Лалаева / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.:Владос,2007. – Кн. IV: Нарушение письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 303с.

36. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: Аркти, 2005. – 222 с.

37. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом//хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. Т. II / под ред. Л.С. Волковой и В

И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, с. 7.

38. Литвинова Г.В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2011. №2. – с. 66-71.

39. Логинова, Е.А. Нарушения письма: учеб. пособие / Е.А. Логинова / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.

40. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учеб-но-метод. пособие / Авт.-сост. О.И. Азова. Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.

41. Лопатина, Т.В. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования (для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи) / Учебное пособие / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др. под ред. Т.В. Лопатиной. СПб: 2014 г. – 145 с.

42. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: ИЦ «Академия», 2002. – 352 с.

43. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2000. – 160 с.

44. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – Кишинев: Штиинца, 2003. – 87 с.

45. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией / Р.И. Мартынова // Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – С. 79-91.

46. Мисаренко, Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями / Г.Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 4-10.

47. Назарова А.А. Диагностика и коррекции дизорфографии у учащихся начальных классов. Автореф. Дисс. к.пед.н. – М., 2017. – 21 с.
48. Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения. / Письмо Министерства образования Российской Федерации от 14 декабря 2000 г. / Вестник образования, 2001. – №2.
49. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 224 с.
50. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 158 с.
51. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.
52. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"/Российская газета [Электронный ресурс]: URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 04.01.2019)
53. Приходько, О.Г. Логопедическое обследование детей с нарушениями речи / Специальное образование / О.Г. Приходько. – 2010. – №3. – С.82-87.
54. Прищепова И.В. Диагностика дизорфографии у младших школьников. – М.: Каро, 2010. – 30 с.
55. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006 – 240 с.
56. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 63 с.

57. Прищепова, И.В. О методике коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи / И.В. Прищепова // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: Аркти, 2011. – С. 220-229.

58. Разжнвина Н.В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников: дисс. канд. пед. наук. СПб. 2008. – 255 с.

59. Ракитина, В.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста / В.А. Ракитина. – М.: Владос, 2008. – 196 с.

60. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.

61. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография /М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО,2007. – 192с.

62. Рычкова, В.Н. Положение о дошкольном логопедическом пункте: региональный опыт разработки. /В.Н. Рычкова//Логопед, 2008 №8 – с. 24-36

63. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 184 с.

64. Сафарова З. И. Система орфографических упражнений [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 162-164.

65. Свирина, Н.А. Мониторинг речевого развития детей дошкольного и школьного возраста / Специальное образование / Н.А. Свирина. 2007. №8. С.49-52.

66. Серебрякова, Н.В. Формирование логических операций у дошкольников с речевой патологией в процессе логопедической работы/ Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / Н.В. Серебрякова под

ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011.

67. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова // Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

68. Токарев, А.А. Совместная работа педагога-психолога и учителя-логопеда с общим недоразвитием речи у детей старшего дошкольного возраста (ОНР 1 уровень) А.А. Токарев, Е.А. Иванова Мир современной науки. 2012. №5. С.104-106.

69. Туманова, Т.В. Реализация идей Л.С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей Т.В. Туманов Специальное образование. 2012. №1. С.127-138.

70. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М., 2014.

71. Федорова Е. Г. Формирование орфографической зоркости у младших школьников // Школьная педагогика. – 2017. – №1. – С. 90-92.

72. Фельдштейн Д.И. Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 239 с.

73. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Владос, 2009. – 223 с.

74. Хомякова, С.Е. Коррекция дизорфографии на школьном логопункте [Электронный ресурс] / С.Е. Хомякова // Школьная педагогика. – 2016. – №4. – С. 36-38. – Страница доступа: URL <https://moluch.ru/th/2/archive/42/1256/> (дата обращения: 03.02.2018).

75. Черепкова Н.В., Трубицына А.А. Специфика нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. – с. 4691 – 4695.

76. Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М., 2001. – С. 3-6.

77. Шарипова Н.Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы// Проблемы современного образования, 2013. - №2. – 157 с.

78. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 270 с.

79. Якушева В.В., Ларионова Е.П. Изучение нарушений письма у младших школьников с дизатрическими проявлениями // Международный научный журнал «Символ науки». 2017. №3. – с. 176-178.

80. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи у детей / В.И. Яшина. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

Описание диагностического инструментария

Исследование активного словаря

1. Состояние звукопроизношения и звуко-слоговой структуры слов.

2. Активный словарь.

2.1. Объем и качество номинативного словаря (в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и лексическим темам: «Дни недели», «Времена года», «Месяцы», «Части тела», «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Профессии», «Армия», «Грибы», «Инструменты».)

2.2. Умение называть действия по предъявленному предмету. (Сказать, кто как передвигается, и назвать действия людей.

Картинки с изображением:

а) рыбы, кузнечика, птицы, змеи, велосипедиста, скалолаза, бегуна;

б) мальчика, читающего книгу; маляра, повара, каменщика, швеи, певца, пианиста, врача.)

2.3. Умение подбирать определение к слову, обозначающему предмет. Название качеств предметов по вопросам: «Какое?», «Какая?», «Какой?».

Слова: море, цветы, дом, пирожное, лимон.

2.4. Подбор слов-синонимов:

сердечный – ...

примчался – ...

грубый – ...

навредить – ...

капризный — ...

хвалить –

колючий – ...

рыбачить – ...

2.5. Подбор слов-антонимов:

длинный – ...

добрый – ...

высокий – ...

выбегать – ...

далеко – ...

щедрый – ...

вперед – ...

давать. – ...

2.6. Умение объяснять значение слова.

А. Имена существительные (по вопросу «Что такое?»). *Слова:* пила, коробка, игла, труба, корзина.

Б. Имена прилагательные (по вопросу «Это какой?»). *Слова:* нарисованный, чайный, быстрый, рогатый, старый, полезный.

В. Глаголы (по вопросу «Что значит?»). *Слова:* читать, вскопать, шутить, определить, распугать, оглядеться.

2.7. Умение объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях: золотое сердце, тяжелый характер, колючий взгляд, добрые дела. На его лице была написана радость. Девочка не бежала, а летела к дому.

3. Различение имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

3.1. Умение распределять слова на группы.

Задание.

По аналогии с напечатанными на карточке словами распределить в три колонки следующие слова: дружба, вручает, тарелка, спешит, душистый, слабое, пищит, песня, танцевать, лед, другой, муравейник, служит, звонкий, река, фруктовый, побывала.

Например:

машина

бежит

голубой

3.2. Определение грамматической категории слов в предложении.

Задание. Прослушать, записать предложения и с помощью грамматических вопросов разобрать их по членам предложения.

В парке гуляли дети. Собака сторожит дом (2-й класс).

4. Грамматический строй речи.

4.1. Исследование словоизменения.

4.1.1. Умение употреблять имена существительные в единственном и множественном числе:

шар – ...	яблоко – ...	дупло – ...
дом – ...	маска – ...	стог – ...
стул – ...	шишка – ...	крыша – ...

4.1.2. Умение употреблять предложно-падежные конструкции с использованием предлогов (с опорой на картинки или предметы): на, под, за, около, перед, в, над.

4.3.1. Определение рода существительного по конечной части слова.

...гон ...па

Задание. Подставить слова он, она, оно к словам, в которых пропущены первые буквы:

...тон

...мо

...та

...гон

...па

(Возможные варианты слов: батон, письмо, вата, вагон, лапа.)

4.3.2. Понимание грамматического значения суффиксов (по методике Д. Н. Богоявленского).

Задание. Объяснить значение малознакомых слов.

В волшебной стране живут сказочный зверь лар и его семья. Кто такой ларище? Какая между ними разница? Кто больше: Лар или ларище. А кто такой ларенок? Какая между ними разница? Кто больше?

Кашемир – это материя. Кашемирщик – это кто или что? Что он делает?
Лафит – это сладкое вино. А что такое лафитница?

4.4. Определение родственных слов и морфологический анализ слов.

4.4.1. Умение подбирать родственные слова.

Задание. Подобрать и записать родственные слова к следующим словам: лес, рыба, зима, морской, домашний, грибной, красить, солить, бегать.

Умение отбирать из группы слов родственные.

Задание. Выделить из группы прочитанных логопедом слов родственные слова и объяснить свой выбор: лес, лесник, перелесок, лиса; пришел, ушел, подошел, шелк, шел.

4.4.3. Определение лишнего слова.

Задание. Прослушать слова и определить, какое слово не относится ко всем остальным и почему: конь, конница, коньки, коневодство; родители, родной, ротик, родственники.

Умение находить в словах общую морфему.

Задание. Прослушать слова, сравнить их по значению и звучанию, отметить, чем они похожи. Выделить в парах общую часть и объяснить ее значение:

Пришел – приехал	парты – столы
Глазище – домище	слоненок – тигренок
Книжка – книжный	носик – бантик

4.4.5. Морфологический анализ слов.

Задание. Разобрать слова как части речи, используя «памятку» для учащихся 2-х и 3-х классов: книга, прекрасный, перешел, он, темно.

5. Понимание и воспроизведение текста.

5.1. Пересказ текста.

Задание. Внимательно прослушать текст, ответить на вопросы по содержанию и пересказать.

Предлагается:

- а) пересказать текст своими словами, выделив основную мысль;
- б) передать последовательность описанных событий и удержать их на определенное время в памяти;
- в) соотнести содержание текста с реальной действительностью, абстрагируя отдельные явления;
- г) передать свое отношение к прочитанному;

д) найти в тексте слова на пройденные правила правописания, объяснить свой выбор.

2-й класс (по программе 1-3)

В половодье

Мы поплыли на лодке к островку. Его быстро заливало водой.

По островку бродил лось. Под кустом лежал маленький лосенок. Вот почему лосиха не хотела покидать островок! Ее детеныш не умел плавать.

Мы взяли лосенка в лодку. Лосиха поплыла следом. Вот лодка чиркнула о дно. Лесник вынес малыша на берег.

Скоро к берегу подплыла лосиха. Лосенок побежал на зов матери.

По Г. А. Скребицкому

5.2. Работа с деформированным текстом.

А. Составление предложений из слов.

Задание. Внимательно прочесть напечатанные на карточке слова и составить из них предложения.

- и поймали Боря окуней и ершей Саша щуку
- ребята рыбалку на утром отправились
- сварила Аня уху вкусную
- червяков накопили а еще они вечером
- костра для Трезор принес палок несколько
- за бежал ними Трезор
- сделали там они из удилица палок
- шла через дорога лес

Б. Предлагается прочесть составленные предложения и определить, можно ли их объединить в целый рассказ; озаглавить - рассказ (например, Рыбалка»).

Исследование зрительно-пространственных функций, зрительной и речеслуховой памяти

1. Воспроизведение ряда геометрических фигур. Ученика просят рассмотреть карту, запомнить расположение геометрических фигур и по памяти их нарисовать. На четырех картах расположены в различном порядке: овал, прямоугольник, / квадрат, круг, треугольник.

2. Умение воспроизводить ряды букв.

Внимательно рассмотреть ряд букв, запомнить его. Из букв разрезной азбуки (рукописных букв) воспроизвести последовательность предъявленного ряда:

а) А, И, П, В, Л, Д, У, Щ;

б) п, ф, р, д, ц, о, и, х, з

в) А, ы, Ч, ц, Л, З, ж.

3. Заучивание слов.

Прослушать слова, запомнить и повторить их:

а) оценка, перчатка, синица, спускается, тихо, аккуратная, белый;

б) осень, тяжесть, мокро, нигде, лижет, грохотать, пестрая.

4. Повторение предложений.

Внимательно прослушать и повторить предложение.

Вечером мы смотрели интересный фильм. Ранней весной на проталинах зазеленеет нежная травка. Аисты кормят своих птенцов мелкой рыбешкой, лягушками и жуками.

Особенности ручной моторики

1. Определение ведущей руки, ноги, глаза _____

2. Выполнение пробы Хэда: «Покажи правой рукой левое ухо», «Покажи левой рукой правое ухо». Предлагается показать правые и левые части тела у напротив сидящего человека

3. Оптико-кинестетическая организация движений (пробы на праксис «позы»).

Задания: соединить 1-й и 2-й пальцы в виде кольца. Вытянуть 2-й и 3-й пальцы, затем 2-й и 5-й пальцы (остальные пальцы при этом согнуты)._____

4. Динамическая организация движений пальцев.

Задания:

1) перебор пальцев (поочередное прикосновение большого пальца к 2, 3, 4, 5-му пальцам, которое производится одновременно двумя руками, сначала в медленном, затем в более быстром темпе;

2) «игра на рояле» (поочередное прикосновение пальцев к столу, от большого пальца к мизинцу и от мизинца к большому пальцу: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1) сначала правой рукой, затем левой и одновременно двумя руками._____

5. Состояние графомоторных навыков _____

6. Наличие леворукости _____

Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи

1. Особенности имитации слогов с меняющимся ударением.

Прослушать ряды слогов, запомнить ударный и повторить слоги с таким же ударением.

1.1. Исследование умения повторять ряды, состоящие из двух слогов (с одинаковыми согласными и гласными), с меняющимся ударением:

да – да́

да́ – да

ро́ – ро

ро – ро́

лу́ – лу

лу – лу́

1.2. Исследование умения повторять ряды, состоящие из двух слогов (с фонетически далекими согласными и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением:

ма́ – да

ма – да́

ро – со́

ро́ – со

гú – лу

гу – лú

1.3. Исследование умения повторять ряды, состоящие из двух слогов (с разными оппозиционными согласными и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением:

та́ – да

та – да́

по – бó

пó – бо

ку – гú

кú – гу

1.4. Исследование умения повторять ряды, состоящие из двух слогов (с разными согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением:

ва – сú

ва́ – су

гó – сы

Го – сы'

ту – ма́

тú – ма

1.5. Исследование умения повторять ряды, состоящие из трех слогов (с одинаковыми согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением:

ва́ – ва – ва

ва – ва́ – ва

ва – ва – ва́

ло – лó – ло

лó – ло – ло

ло – ло – лó

шу – шу – шú

шу – шу – шú

шú – шу – шу

1.6. Исследование умения повторять ряды, состоящие из трех слогов (с фонетически далекими согласными и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением:

га – да́ – са

га – да – са́

га́ – да – са

рú – ву – ку

ру – вú – ку

ру – ву – кú

фа – ла – за́

фа́ – ла – за

фа – ла́ – за

1.7. Исследование умения повторять ряды, состоящие из трех слогов (с разными согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением:

шú – ла – гы

шу – ла́ – гы

шу – ла – гы'

мо – фа – ры'

мó – фа – ры

мо – фа́ – ры

ча – зú – до

ча – зу – дó

ча́ – зу – до

2. Исследование фонематического восприятия.

3. Исследование ударения в слогах и словах.

3.1. Исследование умения находить ударные и безударные гласные в слогах.

Задание. Прослушать слоги, определить ударный слог и назвать в нем гласный звук: да́ – то, аш – ли – но́, ва – за – су́ – ры, кру – да – па́ – мон.

3.2. Исследование умения находить ударение в словах.

А. Исследование умения определять ударный слог в словах.

Задание. Прослушать слова, разделить их на слоги и назвать ударный слог в каждом слове: месяц, километр, букет, существительное, лесовичок, унесенные.

Б. Исследование умения определять ударный гласный звук в словах.

Задание. Прослушать слово и назвать ударный звук: школа, средство, участок, документы, профессор, корабли, применять, окончание, дружеский, железнодорожный.

В. Исследование умения выделять ударный гласный звук в письменных упражнениях.

Задание. Прослушать слова, записать только гласные буквы с выделением гласной, соответствующей ударному звуку (например, вместо слова машина – аИа): машина, рубашка, крыльцо, светофор, светлеет, задание.

Исследование языкового анализа, синтеза, представлений

1. Анализ состава предложений и синтез слов в предложение.

2. Деление слов на слоги.

2.1. Исследование умения делить произнесенные логопедом слова на слоги.

Задание. Прослушать слова и хлопнуть в ладоши количество слогов в каждом слове: мошка, кнопка, картофель, столяр, пригревает (2-й класс).

2.2. Исследование умения определять количество слогов в словах при повторении их учеником.

Задание. Прослушать, повторить слово по слогам и назвать их количество:

лист, компот, вермишель, сороконожка (2-й класс).

2.3. Исследование умения определять количество слогов в названных логопедом словах без повторения их учеником.

Задание. Прослушать слово и назвать количество слогов в нем: дать, правило, жаворонок, красивее.

2.4. Анализ слоговой структуры слова на основе представлений.

2.4.1. Определение количества слогов в названиях картинок.

Задание. Рассмотреть картинку, определить количество слогов в названии изображенного предмета (слово вслух не произносится).
Изображения: мяч, лодка, парашют, самосвал.

2.4.2. Определение количества слогов с помощью цифр.

Задание. Рассмотреть картинку, положить под изображение цифру, соответствующую количеству слогов в названии изображенного предмета: булка, стол, береза, экскаватор, земляника, землетрясение.

2.5. Исследование умения делить слова на слоги, предъявленные в письменном виде.

Задание. Прочесть слова и разделить их вертикальными черточками на слоги:

машина, прогулка, пропуск, обруч, пуговица (2-й класс).

2.6. Исследование умения делить слова на слоги с учетом правил переноса.

Задание. Разделить слова на слоги и объяснить выполнение.

Задания: собирать, покрытие, прогремел, наступила, луна-парк, зеленый.

2.7. Исследование умения делить слова на слоги в предложении.

Задание. Прослушать предложение, записать его, проговаривая вслух по слогам, вертикальными черточками разделить слова на слоги.

Кошка пьет из миски молоко (2-й класс).

3. Фонематический анализ, синтез, представления.

4. Определение характера звука в словах.

4.1. Исследование умения дифференцировать гласные и согласные звуки в словах.

Задание. Прослушать слово, назвать содержащиеся - в нем гласные, затем согласные звуки, объяснить свой выбор: карта, прыжок, малина, учебник, октябрь.

4.2. Определение согласных звуков по признаку звонкости-глухости.

Задание. Определить принадлежность согласных в произнесенных логопедом словах к звонким или глухим звукам.

4.3. Исследование имеющихся знаний и умений относительно способов обозначения мягкости согласных на письме.

Задание. Вспомнить и назвать способы обозначения мягкости согласных на письме, привести примеры, а также примеры тех согласных, которые являются всегда твердыми или всегда мягкими. Привести примеры слов.

Исследование орфографических знаний, умений и навыков

1. Исследование состояния письменной речи на материале диктанта (слухового), слов из словаря, в изложении (сочинении). Анализ графических и орфографических ошибок. Состояние навыков самоконтроля (предварительного, текущего, опосредованного). Письменные работы проводятся согласно традиционной методике с выделением (подчеркиванием) тех букв (их сочетаний), написание которых требует проверки.

Диктант

На даче

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы. В

цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик.

По С.Романовскому

Словарный диктант

Адрес, береза, ветер, воробей, город, дежурный, завод, заяц, капуста, карандаш, коньки, корова, машина, молоко, мороз, Москва, одежда, пальто.

Изложение

Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью: захотелось напиться. Волна захлестнула муравья и чуть не потопила.

Голубка несла ветку. Она бросила муравью ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся.

Охотник расставил сеть и хотел захлопнуть голубку. Муравей подполз к нему и укусил охотника за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

По Л. Н. Толстому

Задание. Прослушать текст, ответить на вопросы:

- О чем я сейчас прочитала?
- Зачем муравей спустился к ручью?
- Почему голубка бросила ветку в ручей?
- Как спасся муравей?
- Поймал ли охотник голубку? Почему ты так решил?

Вместе с учеником логопед составляет план изложения. Текст прочитывается снова, и, пользуясь планом, ребенок пишет изложение.

2. Исследование состояния орфографических знаний, умений и навыков.

2.1. Исследование знания букв алфавита.

Последовательно предлагаются печатные, а затем рукописные буквы (строчные и прописные). Даются задания: а) показать условленную букву; б) назвать букву, предъявленную логопедом.

2.2. Исследование знания основных терминов (звук, буква, слог, слово, предложение) и умения применять их в учебной практике.

Речевой материал – предложения:

На город опустилась ночь (2-й класс).

Задание. Прослушать предложения и ответить на вопросы:

- Скажи, что я сейчас произнесла?
- Сколько в этом предложении слов?
- Сколько в слове ... слогов?
- Сколько в слове ... звуков? букв?
- Перечисли звуки слова ...

2.3. Исследование имеющихся знаний о частях речи.

Материал – карточки со словами: квартира, глубокий, синий, пробежал, он; памятка для выполнения морфологического разбора слов – различных частей речи (для 2-х).

Исследование проводится с помощью общепринятых в методике преподавания русского языка приемов и методов, применяемых на 2-м и 3-м годах обучения в школе.

2.4. Исследование запоминания формулировок орфограмм.

При анализе письменных работ логопед выясняет знание формулировок пройденных орфограмм и то, насколько полно ученик передает их содержание своими словами, умеет ли выделить в них опознавательные признаки (расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием: «опасные» звуки, их сочетания, морфемы) и на этом основании прогнозировать в них орфограммы.

2.5. Исследование усвоения способов проверки орфограмм.

Задание. Прочсть – слова, вставить в них пропущенные буквы (и с «конфликтным» написанием), записать проверочные слова и ответить на

дополнительные вопросы логопеда (например: «Каким еще способом можно проверить написание этого слова?»): ж.раф, м.ря, гру..ный, ж.лезь, ш.стерка, н.род, м.роженое, нена..мый, ра.бежались, ра..вет.

2.6. Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие.

Задание. Прослушать слова, записать, объяснить разницу в написании и произношении, указать соответствующую орфограмму: широкий, мяч, ненастный, мясорубка, столб, наконечник, касса.

2.7. Исследование роли предварительного проговаривания в процессе письма.

Перед началом, экспериментальной работы ученик получает инструкцию: проговаривать вслух записываемые слова и предложения по слогам. В дальнейшем проводится фиксация того, используется ли данный прием при выполнении письменных упражнений.

2.8. Нахождение в отдельных словах, предложениях и тексте определенных сочетаний букв.

Задание. Внимательно прослушать слова (отдельных предложений и диктанта), записать, выделить в них такие сочетания, как: ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ, ЧН, ЧК, СТН, СТЛ, ОЛО, ОРО

Образцы текстов диктанта***На даче***

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы. В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик.

По С. Романовскому

Задание:

Подчеркните безударные гласные.

Зимние забавы

С неба падал мокрый снежок. Ребята побежали во двор и стали лепить из снега фигурки.

Коля слепил снеговика с метлой в руке. Женя выстроил домик с окошком изо льда. У Тани получился хороший Дед Мороз. Всем было весело.

Задание:

Спишите второе предложение. Поставьте ударение в словах. Подчеркните безударные гласные.

Зяблик

По ночам холод. В лесу еще лежит снег. Много снега – целый сугроб. И на реке лед. А на еловой ветке сидит зяблик. Он поет. По всему лесу летит его трель. Откликнулась трелью лесная чаща. Что это? Это эхо. Вот чудо! Прозвучала птичья песня. Это привет весны.

Задание:

Выпишите из текста три слова с парными согласными, орфограмму подчеркните.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 2.9

Исследуемые параметры	Уровень (в %)				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Исследование словарного запаса	6,8	15,9	36,4	25	15,9
Исследование грамматического строя речи	6,8	15,9	27,3	27,3	22,8
Исследование зрительно-пространственных функций	18,2	22,8	27,3	18,2	13,6
Исследование зрительной и речеслуховой памяти	9,1	15,9	31,8	29,5	13,7
Исследование особенностей ручной моторики	9,1	24,3	30,2	24,3	12,1
Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи	9,1	21,2	27,3	30,3	12,1
Исследование языкового анализа, синтеза, представлений	6,5	16,9	33,7	27,3	15,6
Исследование орфографических знаний, умений и навыков	2,3	13,6	34,1	31,8	18,2
Средний показатель	8,5	18,3	31	28	15,5

Примерные материалы для организации I этапа логопедической работы

Занятия по расширению активного словаря проводятся в следующей последовательности:

1. Учимся выговаривать тихо и громко слова, подражающие звукам.

Расширяем словарный запас обозначениями новых предметов, зверей с детёнышами и т. д. При этом каждый новый предмет подробно описывается, обыгрывается - всё это помогает формированию представления о слове, обозначающем предмет.

2. Усваиваем прилагательные. Например, лошадь большая, а жеребёнок маленький.

3. Рассматриваем части тела: голова, шея, туловище, лапы, хвост, уши и т. д.

4. Слушаем сказки, потешки, стихи.

5. Учимся до конца проговаривать слова, предложения.

6. Пересказывать рассказы.

На фронтальных занятиях формулируются темы и отрабатывается материал по произношению, звуковому анализу.

В структуру занятия включаются лексические темы, например: «Школа», «Моя семья», «Дикие и домашние животные» и другие, так же применяются лексические темы, отражающие региональный компонент, например: «Животные и птицы Белгородской области», «Особенности весны на Белгородчине» и т. д.

Занятия по развитию ручной моторики

Для выполнения упражнения, подойдут предметные картинки по 35 лексическим темам. Достоинство работы в том, что данное упражнение

выполняется довольно быстро, отличается доступностью и волшебной для ребенка «возвратностью» - возможностью исправить работу на любой стадии, не повредив ее. Но работа эта требует точных и ловких мелких движений кисти рук и пальцев.

Для начала важно выполнять задания по образцу используя как можно меньше частей, затем увеличивая. Вторым необходимым шагом будет разработка конструкции без образца, – из каких частей оно будет состоять и какие соединения потребуются. Следует при этом посчитать необходимое количество частей, а также провести правильное соединение, получая ту или иную предметную картинку по изучаемой лексической теме.

Упражнение № 1. «Груша», «Яблоко».

Цели:

1. Учить создавать предметы разной конфигурации.
2. Развитие внимания и памяти при выполнении с опорой на образец и затем без образца.
3. Упражнять в умении ориентироваться на столе.
4. Развитие мелкой моторики.
5. Расширять словарный запас.

Этапы выполнения работы:

Педагог предлагает детям взять конверты и достать целый предмет и его части.

1 этап работы.

А) по образцу из двух и более частей.

2 этап работы.

б) без образца из 5 и более частей.