

Методика преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте

249806 Калужская обл., Ферзиковский р-он., д.Бебелево ул.Центральная д.6
кв.10, т.8-910-521-38-48 andzhelika_galas@mail.ru

249806 Калужская обл., Ферзиковский р-он., д.Бебелево ул.Центральная,31
МОУ «Бебелевская СОШ» учитель начальных классов, учитель-логопед
8(4843) 734 -114 bebelevo@mail.ru

Научный руководитель

Доцент, к.п.н.

Биба А.Г.

г. Калуга, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

	Введение	3
Глава I.	Теоретические основы исследования преодоления нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня	6
1.1	Сущность письменной речи и особенности её становления у детей с ОНР	7
1.2	Виды нарушений письменной речи и их причины	12
	Выводы по I главе	21
Глава II.	Эмпирическое исследование нарушений письменной речи в период обучения грамоте у младших школьников с ОНР 3 уровня	23
2.1	Констатирующая диагностика нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте	30
2.2	Формирующая работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте и анализ ее результатов	32
	Выводы по II главе	50
	Заключение	52
	Список информационных источников	55

Введение

В наши дни учителя начальных классов сталкиваются с проблемой нарушения письменной речи младших школьников уже в период обучения грамоте. Работая в школе, я испытала это на своём опыте. Дети допускают ошибки на письме, и учителя списывают это на небрежность, невнимательность, гиперактивность школьника. Это становится большим препятствием в усвоении программы. Не каждый учитель может сразу выявить причину этих нарушений и правильно направить свою работу на их исправление. Причиной ошибок в письменной речи может быть общее недоразвитие речи ребёнка. В последнее время при поступлении в школу увеличивается число детей, имеющих ОНР 3 уровня. Эти дети внешне не отличаются от своих сверстников, но испытывают значительные затруднения в период обучения грамоте. Учителям следует обратить на это большое внимание, т.к. в школах, где нет учителя-логопеда, эта проблема становится актуальной. Если вовремя таким детям не оказать коррекционную помощь, то письменная речь таких детей будет только ухудшаться. При ранней диагностике, своевременной и целенаправленной работе можно избежать дисграфии.

Актуальность проблемы заключается в том, что дисграфию проще предупредить, чем искоренить. Начинать коррекционную работу необходимо в период обучения грамоте, когда закладываются основы письменной речи.

Эта проблема изучена и освещена в отечественной и зарубежной литературе. О дисграфии младших школьников впервые заговорили в начале XX века такие учёные, как Куссмауль А., Морган В., Беркан О., Гинельвунд Л., Варбург Ф., Рашбург П. и др.

Среди отечественных авторов, работавших по проблеме нарушения чтения и письма у детей, можно отметить такие имена: Ткачева Р.А., Мнухин С.С., Хватцев М.Е., Левина Р.Е., Корнев А.Н., Лалаева Р.И. и др.

Несмотря на достаточно обширные исследования проблемы дисграфии, на наш взгляд, вопрос о соответствующей коррекционной работе в период обучения грамоте исследован недостаточно.

В сложившейся ситуации, **цель исследования** заключается в выявлении путей преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте.

Объект исследования: процесс формирования письменной речи обучающихся 1 класса с ОНР 3 уровня, имеющих стойкие ошибки на письме.

Предмет исследования: способы и средства преодоления нарушений письменной речи у данной категории детей в период обучения грамоте.

Гипотеза: количество ошибок на письме сократится и качество письменной речи улучшится, если в коррекционной работе по формированию письменной речи в период обучения грамоте использовать способы и средства, нацеленные на:

- преодоление недостатков фонематического слуха (замены, смешение звуков и как следствие обозначающих их букв);
- развитие аналитико-синтетических процессов;
- преодоление недостатков отдельных операций, входящих в состав письменной речи (выделение звуков и установление их порядка в слове, соотнесение звука с буквой, обозначение мягкости звуков на письме);
- преодоление оптико - пространственных нарушений в написании букв и их соединений.

Задачи исследования:

- рассмотреть развитие письменной речи в школьном возрасте, понятие «общее недоразвитие речи» и классификацию ОНР в психологической, педагогической, логопедической литературе;
- изучить особенности нарушения письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня, описанные в науке;
- проанализировать существующие методы, приёмы устранения нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня;

- подобрать диагностический инструментарий для исследования нарушений письменной речи у первоклассников с ОНР 3 уровня;

- отобрать, провести эмпирическую работу по устранению нарушений письменной речи у детей с ОНР 3 уровня, проанализировать ее результаты и сделать выводы в качестве методических рекомендаций.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы учителями, логопедами в процессе коррекционно-развивающей работы по исправлению и предупреждению нарушений письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня в период обучения грамоте.

Базой эмпирического исследования является МОУ «Бебелевская средняя общеобразовательная школа» Калужской области Ферзиковского района.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

Глава I. Теоретические основы преодоления нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня

1.1 Сущность письменной речи и особенности её становления у детей с ОНР

Письменная речь возникла в глубокой древности и является одной из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. Из животного мира человека выделила именно устная речь, а письменность можно назвать выдающимся открытием человечества [46, С.3].

Письменная речь позволяет передавать человечеству информацию с помощью графических знаков на расстоянии и фиксировать её во времени. Это знаковая система языка. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков [46,С.5].

Лурия А.Р., в своих трудах, определял письмо как особую форму экспрессивной речи [46,С.6].

Сам процесс письма заключается в ряде специальных операций:

- звуковой анализ слова. Определение последовательности звуков в слове является первым условием. Вторым обязательным условием будет уточнение звуков, то есть трансформация звуковых вариантов, которые мы слышим в настоящий момент, в точные совокупные речевые звуки - фонемы. Каждый из этих процессов первоначально протекают сознательно, а в дальнейшем они доводятся до автоматизма. Звуковой анализ и синтез протекает при ближайшем участии артикуляции:
- перевод слышимых звуков - фонем в графемы, то есть в зрительную модель графических знаков, учитывая пространственное расположение элементов;
- перенос зрительных моделей букв в кинетический план логически выстроенных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы) [46, С.4.].

Далее, ребёнок переходит с устной речи на письменную речь, характер восприятия речи значительно меняется: звуковой тип устной речи

приводит к обоснованному пониманию услышанного, тогда как графическая модель письменной речи требует рецепции зрительных комплексов.

Освоение письма требует подготовки, последовательного осознания всего процесса. Для говорящего ребёнка очень важно понимание содержания его речи. Ребенок, при написании слова, всегда сталкивается, с его звуковым составом. Он должен «перешифровать» фонему в графему, чтобы правильно написать слово.

В период своей учёбы структура письма значительно изменяется. Первоклассник, который только учится писать, для него на первое место выступают следующие процессы: звуковой анализ слова, письмо любой отдельной буквы, правильная последовательность каждого звука. Школьник опирается на собственное проговаривание того, что пишет.

Только тогда, когда письмо не мешает процессу изложения мыслей его можно считать законченным [43,С.245].

Письмо постепенно превращается в навык только тогда, когда способы осуществления процесса письма выступают как осознанные действия».

В процессе становления письменной речи звуковое оформление языка сменяется графическим. В процессе этого меняется и усложняются механизмы речи: в совместную аналитико-синтетическую деятельность слухоречевого и речедвигательного анализаторов постепенно вплетается деятельность речезрительного анализатора. Деятельность последнего проявляется в анализе и синтезе зрительных ощущений от воспринимаемого текста посредством особо организованных для этого движений глаз. В ходе процесса письма включаются еще тонкие скоординированная деятельность пишущей руки [43,С.244].

Совместная работа всех анализаторов является психофизиологической основой речи и речевых процессов. Полноценный анализ звучащего слова требует участия кинестетических механизмов. В кратковременной памяти мы должны ещё и удерживать выделенные звуки. Звук переводится в букву после выделения его и полного уточнения. В этом звене акта письма принимает участие процесс зрительного и пространственного восприятия и пространственных отношений [8,с.197].

Активную роль в процессе письма играют глаз и рука. Совместная работа слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность [46, С.6].

Письмо имеет двигательный состав и смысловую структуру и может быть рассмотрено как двигательный акт.

Наиболее сложным в письме считается анализ звуковой структуры слова. Для того чтобы ребёнок правильно написал слово, ему нужно точно определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова определяется совместной скоординированной работой слухового и моторного анализаторов. Важным моментом, при характеристике звуков и их правильном вычленении в слове играет произнесение: вслух, шепотом или внутреннее.

Следующий шаг - это соотнесение фонемы, выделенной из слова, перевод её в кинему, которая должна быть разграничена от всех других, в частности сходных графически. Ребёнку, не обладающим достаточным уровнем развития зрительным анализом и синтезом, пространственных представлений, тяжело различать буквы, которые сходны графически. Первоклассник с трудом производит анализ и сравнение буквы.

Школьник, с помощью движения руки, производит зрительный образ буквы, в дальнейшем это является моторной операцией письма. Эта проверка синхронно осуществляется с движением руки. Письмо букв и слов осуществляется внешним контролем и поддерживается ещё и зрительным наблюдением, прочтением слова, которое ребёнок написал. В нормальном

состоянии, процесс письма осуществляется, когда у ребёнка созревают речевые и неречевые функции: акустическое различение звуков, чистое их произношение, анализ и синтез слова, зрительный анализ и синтез, сформированность лексики и грамматики, пространственное представление [28, С.463].

Для первоклассника письменность является совершенно новой знаковой системой. Трудности заключаются в высокой степени произвольности акта письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы [17, С.6].

Для того чтобы овладеть письменной речью, определяющую роль имеет степень развития всех сторон речи. В случае если у школьников в наличие даже слабо выраженные отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом формировании, то это может привести к серьезным проблемам в усвоении программы общеобразовательной школы [56, С.2].

За последние годы всё чаще становится заметным рост отклонений в речевом развитии детей, поступивших в первый класс. Новые программы по ФГОС имеют сокращённый добулварный период. Незрелость способа звукового анализа - важнейшего умения для становления письменной речи ведёт к тому, что младшие школьники начинают допускать ошибки на письме. И в целом, дети испытывают трудности в усвоении программы.

В числе детей, имеющих наибольший процент речевого недоразвития, составляют дети с общим недоразвитием речи. Чаще всего это дети с ОНР 3 уровня.

У таких школьников встречаются нарушения всех составляющих компонентов речи, наиболее часто - это позднее речевое развитие, слабая речевая деятельность. В структуре нарушения обнаруживается недоразвитие неречевых психических функций, таких как замедление когнитивной активности, запаздывание в росте сенсорных и кинестетических функций, эмоционально - волевой сферы личности, плохо сформирована ориентация в пространстве.

Надо обращать внимание на особые недочёты в развитии всех речевых компонентов, кажущиеся вначале ничего не значащими и затрудняющими весь процесс обучения в школе. Первоклассник отстаёт по школьной программе, ему трудно усвоить материал, даже если кажется, что речь уже сформированна. Правила по грамматике, в создавшихся условиях усваиваются с трудом. В будущем это нарушение затрудняют усвоение арифметики других предметов школьной программы. Школьники с неярко выраженным дефектом устной речи тоже нуждаются в коррекционной помощи [23, С.64].

Нарушение речи имеет разнообразную природу и следуя этому разную конституцию аномальных проявлений.

Разнообразная сущность речевых нарушений может выражаться в разных пропорциях первичных и вторичных отклонений в развитии речи. Природа речевых дефектов определяет ту компенсацию ребенка, которая существует в специальном обучении.

Опора на осязание, кинестетическое и зрительное восприятие поможет при акустико - гностических нарушениях. Накопление опыта оптико-кинестетических представлений о звуковом составе слова даёт возможность использовать имеющиеся способности акустического восприятия к максимальному его развитию [23, С.69].

При возмещении дефекта речи, ограниченного речедвигательными отклонениями, ведущая роль отводится акустическому восприятию ребенка, вибрационным ощущениям, зрительной рецепции. Только одна коррекция дефектов артикуляции не достигает нужных результатов. Дети, с сохранным слуховым восприятием, способны воспринимать тонкие нюансы ритмико-мелодической стороны речи. У таких детей преодоление речевого нарушения протекает положительно, чем у детей при сниженном слухе. Чтобы компенсировать оптическое нарушение нужна обязательная помощь слухового и кинестетического восприятия.

Одновременно в соответствии с нарушенными и сохранными анализаторами в картине речевого недоразвития многое зависит от свойств личности ребенка: от его точности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Ограниченная психическая активность достигается степенью самостоятельной аномалии. Она сводится к повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, то в крайней медлительности, вялости, равнодушии. Ослабление произвольной деятельности и познавательной активности может привести к отклонениям в речевом развитии. В связи с этим большая часть в специальном педагогическом процессе отводится воспитанию черт личности, способствующих преодолению дефекта» [23, С.69].

Из этого следует, что младшие школьники с ОНР 3 уровня, в школе овладевают элементарными навыками письма, но допускают много специфических ошибок, которые обусловлены как отклонениями в развитии всех компонентов речи, так и так и несформированностью аналитико-синтетических операций мышления и восприятия.

1.2. Виды нарушений письменной речи и их причины

Частичное расстройство процесса письма обозначают термином **дисграфия**. Применительно к младшим школьникам правильнее говорить не о расстройстве, а о трудностях овладения письменной речью. Основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения. Дислексия и дисграфия обычно встречаются в сочетании [46, С.12].

В основе дисграфии могут лежать различные этиологические факторы:

- 1) Причины биологического характера.
- 2) Причины социально-психологического характера [50, С. 52-64].

Этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, так как факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план.

К тому же, анализ литературных данных позволяет установить целый ряд причин, возникших одновременно или последовательно.

Садовникова И.Н., в своих трудах говорит: «нарушения чтения и письма могут быть вызваны задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах» (Блинков С.М., Лурия А.Р., Ляпидевский С.С., Хватцев М.Е.).

В отечественной литературе распространена концепция Левиной Р.Е., трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех ее звеньях [46, С.12].

Основными проявлениями дисграфии являются своеобразные (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят

стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или с нерегулярностью его школьного обучения.

В своей работе мы применили принцип поуровневого анализа специфических ошибок - для удобства их систематизации как в целях их детального исследования, так и в целях лучшей организации коррекционного воздействия. Выделяют три группы специфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания) [46, С.16].

Ошибки на уровне буквы и слога

Наиболее распространённая по типам группа ошибок. В своей работе, в первую очередь, рассмотрим ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа. Затем - ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем), а далее - ошибки иной природы.

Ошибки звукового анализа

Эльконин Д.Б. пишет: «звуковой анализ определяется как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова». Орфинская В.К., в своих работах обращала внимание на простые и сложные формы фонематического анализа, среди которых - это распознавание звука среди других фонем и выделение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются в норме спонтанно - до поступления ребенка в школу, а сложные - уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов [46, С.17].

Пропуск подтверждает то, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «плка» — палка, «гохот» - грохот. Если ребёнок пропускает сразу несколько букв или слов, то это следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и

упрощению структуры слова: счастье - «часте», крот - «кт», девочка - «девча», колокольчики - «калкочи».

По нашим наблюдениям, пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л) лакать, прилетае(т) только зимой, живу(т) дружно». В последнем случае по нормам орфоэпии произносится «живуд дружно», т.е. имеет место регрессивная ассимиляция;

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хрустит) и т.д. Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук [46, С.17].

Перестановки букв и слогов являются проявлением трудностей анализа последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура слов не сильно подвержена искажениям: на лугах - «нагалух», чулан - «чунал», плюшевого - «плюшегово», ковром - «корвом», взъерошился - «зверошился» и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. В односложных словах, состоящих из обратного слога, заменяется прямой слог: он - «но», от дома - «то дома», из речки - «зи речки». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: весна - «весан», люди - «люид». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: крот - «корт», страх - «старх», друг - «дург» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душинный», «ноябарь», «дружено», «Александар». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный [46, С.18].

Ошибки, обусловленные нарушениями фонематического восприятия

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Недифференцированность фонем в устной речи может привести к заменам и смешениям звуков. По отношению к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
- нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

При акустико-артикуляционном сходстве смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. Вот примеры смещений в письме школьников [46, С.19].

Смешение букв по кинетическому сходству

Традиционно исследователи объясняют любые смешения либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв - равно для чтения и письма. Когда в акт письма включается еще один анализатор – двигательный, то это воспринимается как обязательное средство обеспечения технической стороны письма. Было бы неправильно не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цепи слухо - речедвигательных и зрительно-двигательных представлений, обеспечивающих процесс письма. Возникает новый тип специфических ошибок - смешение букв по кинетическому сходству [46, С.20]. В письменной речи, буквы являются различными комбинациями определенных

элементов, принятых в графической системе данного языка. Выделяют группу оптически сходных букв славянской графики (их сходство особенно усиливается в условиях скорописи). Сравнив пары зрительно сходных букв с часто смешиваемыми буквами в письме школьников, мы выяснили, что эти последние пары смешиваемых букв не связаны с особенностями произношения и не подпадают ни под одну из известных категорий ошибок.

Виды смешения в письме букв по кинетическому сходству мы рассмотрим на следующих примерах:

о - а (в ударной позиции) - «лажка», «зант», «сенокас», «песак», «замак», «на гарку», «дамик», «руголся», «сонки», «гложки»,» и мн. др.

б - д - «ядлоки», «рудашка», «рыда», «убача», «блинный», «мебведь», «вородей».

и - у - «на береги», «тру», «села миха», «кибик», «дриг», «бабишка», «мы игралу на поляне», «рыжая Мирка» (Мурка)...

т - п - «шатка», «сти», «пучи», «тушка», «стать», «пязело», «вытнал снеток», «настал атрель».

х - ж - «нохи», «поймал еха», «пажал», «дорожки», «находка», «ледожд».

л - я - «февраЯь», «кяюч», «из серыхская».

г - р - «весеяо», красная губашка, голова, рола, гуки, газбил, ролубой...

В данном случае надо обратить внимание на совпадение правописания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребенок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он или неправильно передал количество однородных элементов (л - м, п - т, и - ш...), или ошибочно выбрал последующий элемент (у - и, г - р, б - д..)

Скорее всего, решающую роль играет единство графо - моторных движений «на старте» каждой из смешиваемых букв. А буквы оптически сходные имеют разные исходные точки при их начертании и в письме школьников не смешиваются [46, С.20].

Процесс моторных актов во время письма производится при помощи зрительного восприятия и костно-мышечного ощущения (кинестезии). Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет пишущему вносить поправки в движения еще до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у переволасников кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует скоординированных движений. В дальнейшем на уроках обучения грамоте увеличивается объём письменных работ и ускоряется темп письма, в связи с этим ученик допускает больше ошибок на стадии формирования связного письма. Негативную роль играет непостоянное методическое условия «безотрывного» написания слов с первых недель обучения детей в первом классе. Фаза фрагментарного написания букв практически отсутствует. Навык вносить предварительные исправления по ходу письма (до совершения ошибки) вырабатывается лишь при четкой разработке системы графических упражнений в букварном периоде.

Садовникова И.Н. утверждает: «Смешение букв по двигательному сходству не следует воспринимать как безобидные «описки» на том основании, что они не связаны ни с произносительной стороной речи, ни с правилами орфографии. Эти ошибки со временем приведут к снижению качества не только письма, но и чтения, хотя внешний вид букв рукописного и печатного шрифта различен. Этот феномен является причиной того, что у школьников при указанных смешениях «размываются» неокрепшие еще связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой с одной стороны, и графемой и кинемой - с другой» [46, С.22].

На основании этого можно утверждать, что смешение букв по кинетическому сходству закономерны и носят стойкий характер. Они снижают качество письма и чтения, имеют склонность к росту и при

отсутствии профилактики и коррекции сдерживают развитие речемыслительной деятельности школьников.

У школьника дисграфия нередко бывает связана с различными нарушениями речи: дислалиями, дизартриями, алалиями - и выражаются в особых трудностях овладения письменной речью. У детей с более сложными речевыми нарушениями овладение грамотой происходит медленно. Эти дети требуют длительной коррекционной помощи, т.к. испытывают большие затруднения в обучении.

Школьник - дисграфик допускает на письме, в отличие от его сверстников, большое количество своеобразных ошибок. Это устоявшиеся специфические ошибки.

Ошибки письменной речи, повторяют ошибки устной речи (неправильное звукопроизношение, искажение слов, устные аграмматизмы), поэтому устная речь оказывается более правильной, чем письменная.

Такие ошибки неоднородны у разных школьников, но своеобразные недочёты каждого школьника сохраняются у него при переходе из класса в класс. На эти ошибки длительность обучения и усилия, затрачиваемым на их ликвидацию всех участников образовательного процесса, не влияют потому что являются очень устойчивыми и требуют тщательного анализа их в каждом данном случае и индивидуального подхода на основе этого анализа [43, С.249].

В письменной речи у таких учеников ко всем указанным трудностям присоединяется и невозможность разобраться в буквенных обозначениях смешиваемых звуков. При дизартриях часто наблюдаются различные моторные нарушения не только речевого аппарата, но и нарушения подвижности взора и мелких движений рук. Могут быть также ошибки в начертании букв, связанные с неустойчивостью почерка (п - т, и - ш, л - м);

Ребёнок затрудняется в ориентировке в пространстве, а именно в различении правой и левой сторон, верха и низа (отсюда и зеркальное письмо, и смешение письменных начертаний букв, как б и д). В чтении и в

письме часто сказывается трудность слежения за строкой, то ведет к потере строки, недописыванию, недочитыванию слова, строчки, соскальзыванию с одной строки на другую.

Самыми опасными бывают двигательные нарушения (гиперкинезы, невозможность письма правой рукой) они приводят к тому, что дизартрику трудно выработать правильный и разборчивый почерк. При переходе на скоропись письмо становится неровным, неразборчивым.

В легких случаях дизартрии, при сохранном интеллекте, с исправлением произношения, с развитием словаря и фразовой речи, ребенок справляется со всеми затруднениями в письме и чтении достаточно успешно.

Ограниченность словаря, несформированность и нестойкость структуры слова и фразы, которая долго остается неполной, затрудненной, аграмматичной, характерны для речи детей - алаликов.

Р.Е. Левина, которая изучала недостатки письма у детей с ОНР, указывает на то, что «грамотное написание определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте. У младших школьников с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму» [23, С.251].

У детей с ОНР наблюдается пониженная способность анализировать явления языка. Такие дети не всегда умеют слышать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться ими в своей практике. Также, у них наблюдается несформированность слухоречевой памяти, внимания, самоконтроля.

Дизорфография, в современной отечественной логопедической литературе, определяется как стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками (Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Прищепова И.В. и др.). В литературе мы можем найти свидетельства о тесной связи дисграфических и орфографических ошибок на письме, в основе которых лежит нарушение языкового и когнитивного развития (Колповская И.К., Левина Р.Е., Туманова Т.В., Филичева Т.Б., и др.). Однако данные ошибки не являются предметом нашего исследования, так как мы сосредотачиваем внимание на периоде обучения грамоте. В указанный период дети не знакомятся с орфограммами и правилами их написания, они не сталкиваются с проблемой проверки написания. Предметом письма в период обучения грамоте являются слова, произношение которых не расходится с написанием.

Поэтому, дети с ОНР допускают ошибки на письме, и данное нарушение речи называется дисграфией. К письменным ошибкам относят: ошибки на уровне буквы и слога, ошибки звукового анализа, ошибки, обусловленные нарушениями фонематического восприятия. Появляются ошибки на письме по причине незрелости фонематического восприятия, лексико - грамматических сторон, звукопроизношения, а также недостаточной гибкостью операций анализа, сравнения, синтеза. На наш взгляд, детям с ОНР для успешного овладения письменной речью надо развивать слуховую функцию - дифференциацию акустически близких звуков и слога - звуковой анализ, умение соотносить звук с буквой, звуковой и слоговой синтез. Все вышесказанное свидетельствует о том, что дети с дисграфией нуждаются в особой работе над письменной речью. Следовательно, следующая часть нашей работы будет посвящена исследованию эффективных средств преодоления, предупреждения или уменьшения степени дисграфии у младших школьников с ОНР 3 уровня.

Выводы по I главе

Подводя итог, можно сказать, что нарушение письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня для теории и методики образования детей с ОВЗ представляет интерес. Проанализировав научную литературу об особенностях развития письменной речи у младших школьников в норме и речевыми нарушениями, мы можем утверждать о том, что письменная речь – это сложный процесс речевой деятельности.

Письмо – навык, который представляет собой систему автоматизированных действий по созданию письменной речи, которая позволяет пишущему не задумываться над техникой письма. Психофизиологическая структура письма – это совместная работа всех анализаторов: акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного. Для полноценного и своевременного формирования письма у младшего школьника должны быть сохранены все механизмы письменной речи.

В онтогенезе письменная речь развивается постепенно и несформированность какой-либо функции ведёт к нарушению процесса овладения письмом. Сложности нарушения письма часто связаны с тем, что к моменту школьного обучения ребёнок с ОНР 3 уровня не владеет рядом речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также имеет расстройства аналитико – синтетических операций, эмоционально – волевой сферы и др. Из-за этого у многих обучающихся, а особенно у младших школьников с ОНР 3 уровня, возникают трудности обучения письму и письменные ошибки. Усугубляет данную ситуацию тенденция сокращения добукварного периода обучения грамоте – важного этапа в овладении звуковой стороной речи и операциями, лежащими в основе механизмов письма.

Названная проблема требует изучения. В теоретической части исследования мы определили совокупность умений, которые должны быть

сформированы у ребенка с ОНР 3 уровня для овладения письменной речью, и трудности в реализации данных умений в практике письма. Далее встает вопрос о средствах преодоления трудностей письменной речи и предупреждения ее нарушений. Данный вопрос мы рассмотрим в следующей главе.

Глава 2. Эмпирическое исследование нарушений письменной речи в период обучения грамоте у младших школьников с ОНР 3 уровня

2.1. Констатирующая диагностика нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте

Прежде чем описать ход и результаты диагностического исследования уровня сформированности навыков письменной речи у детей с ОНР 3 уровня, определим методологические основы нашего опытного исследования.

Основной целью нашего эмпирического исследования является проверка выдвинутой гипотезы.

Цель эмпирического исследования предполагает решение следующих задач исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу;
- подобрать методики диагностики нарушения письменной речи в период обучения грамоте у младших школьников с ОНР в соответствии с целью исследования;
- разработать программу и провести формирующую работу, направленную на коррекцию устранения нарушений письменной речи младших школьников с ОНР 3 уровня;
- проанализировать результаты формирующей работы и сделать вывод о верности выдвинутой гипотезы;
- разработать рекомендации для педагогов и учителей-логопедов в работе по устранению нарушений письменной речи у детей с ОНР 3 уровня.

В целом, исследование проводилось в несколько этапов:

1) Подготовительный этап:

Изучались имеющиеся теоретические методические разработки по проблеме исследования. Выяснено, что в настоящее время достаточно много литературы посвящено проблеме нарушения письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями, но требуется определить комплекс заданий на преодоление нарушений письменной речи в период обучения грамоте. Изучение литературы позволило нам определить содержание и способы коррекционной работы.

Были также сформулированы цели и задачи исследования, определены его объект и предмет; сформулирована гипотеза исследования.

2) Организационный этап

Проведение эмпирического исследования необходимо начать с первичной диагностики уровня сформированности письменной речи у первоклассников с ОНР 3 уровня.

Для подбора диагностических материалов мы проанализировали имеющиеся методики преодоления нарушений письменной речи. Представим некоторые из них.

В методике обследования навыков письма (автор Садовникова И.Н.) предлагаются следующие виды работ:

- списывание слов с рукописного шрифта: лещ, жук, снег, бант, мышка, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, вагон, индюк;
- списывание слов с печатного текста: плащ, крот, аист, флажок, лесенка, трещина, веселье;
- запись строчных букв под диктовку: *т,щ,ц,й,и,ы,х,м,э,б,г,с,ю,ж*.

Каждая буква должна быть написана отдельно;

- запись прописных букв под диктовку: *Б,В,З,Л,Д,Р,Ф,С,Ц,Щ,У,Ч*;
- запись слогов под диктовку: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, где, круп, взле, хвы, урн, оста, щац;
- запись слов под диктовку: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, клубок, трава, упал, береза, ступенька;

- запись предложения после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик;
- списать печатный текст.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

- списать рукописный текст;
- написать диктант.

Тексты диктантов подбираются в соответствии с возрастом и продолжительностью обучения.

- записать названия картинок (например: чайник, лампа, замок, очки, клоун, елка и др.):
- оставить и записать короткий рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Проанализировав диагностический материал Т.Б.Филичевой и О.Б.Иншаковой, мы выборочно отбирали материал для обследования сформированности письменной речи у младших школьников. Материал должен соответствовать образовательным возможностям обучающихся 1 класса. Для диктовки и списывания мы брали только те слова, произношение которых не расходится с написанием.

С самых простых заданий обследование письменной речи у младших школьников предлагает и Филичева Т.Б.. Для ребенка наиболее доступно задание сложить слова из разрезной азбуки.

Логопед показывает картинки с изображениями предметов, и ребёнок складывает соответствующие слова. Первоначально для облегчения задания можно давать ребенку не все буквы азбуки, а лишь те, из которых состоит то или иное слово. Например, если на картинке изображен кот, нужно дать ребенку буквы: О, Т, К. Если задание будет выполнено правильно, ребенку предоставляют все буквы азбуки.

Далее приступают непосредственно к письму, также начиная с наиболее легких вариантов:

1. Написание слов по картинкам.

Ребенку предлагаются картинки с изображениями хорошо знакомых ему предметов повседневного обихода. Картинки надо подбирать так, чтобы слова имели различную сложность: стечение согласных, простая слоговая структура, сочетание смешиваемых звуков.

Например: рак, бык, сын, стол, лыжи, шуба, старушка, сушки, грибы, спички, щипцы, клещи, чулки, зубы.

Логопед дает задание написать названия предметов, изображенных на картинках.

2. Написание предложений по картинкам.

Ребенку дают сначала предметные картинки, затем сюжетные и, наконец, серии картинок. Он должен сначала составить предложения, а затем написать их.

Методика обследования письменной речи младших школьников О.Б.Иншаковой.

Данный тест создан для изучения письменных умений бывших дошкольников. Для его проведения детям раздаются листы белой нелинованной бумаги формата А4 и простые карандаши. Экспериментатор акцентирует внимание учеников на том, что тестовые задания могут быть как простыми, так и сложными. Если ребенок не может выполнить какое-то из заданий, то это задание разрешается пропустить и перейти к выполнению следующего. Из предложенной диагностики мы рассмотрели только второе задание.

Задание 2. С помощью данного задания изучается количество самостоятельно воспроизведенных ребёнком букв алфавита. Для его выполнения, как и всех последующих заданий, детям не предлагаются вспомогательные горизонтальные линии, облегчающие расположение письменного материала в рабочем пространстве, а предоставляется свободное рабочее поле.

Процедура проведения. Логопед просит написать как можно больше печатных букв, известных ребенку. Оказание помощи со стороны во время выполнения задания исключается. Время выполнения не ограничивается.

Инструкция: «Постарайся написать все печатные буквы, которые ты знаешь».

Данное задание позволяет определить:

- 1) количество букв, известных ребенку и доступных для правильного воспроизведения по памяти (согласных, гласных, Ъ и Ы);
- 2) ошибки при выполнении задания;
- 3) зрительно-пространственные сложности (трудности нахождения начала строки и расположения на строке букв, неудержание рабочей строки, колебания высоты и наклона букв, наличие зеркальности);
- 4) способность сохранения рабочей программы во время письма (отсутствие переходов с печатных букв на письменные);
- 5) наличие макро- или микрографии;
- 6) присутствие гипер - и гипотонуса.

Таким образом, были подобраны диагностические и формирующие методики. В основном мы опирались на методику Садовниковой И.Н.

3) Исследовательский этап:

Проведённое нами опытное исследование состоит из трёх этапов:

- констатирующий эксперимент;
- формирующий эксперимент;
- контрольный эксперимент.

Экспериментальное исследование проводилось в 2019 учебном году на базе МОУ «Бебелевская средняя общеобразовательная школа» Калужской области Ферзиковского района. В нашем исследовании принимали участие 5 обучающихся первого класса с ОНР 3 уровня. Из них 3 девочки и 2 мальчика. Для опытной работы была сформирована только одна экспериментальная группа, поскольку соответствующий проблеме нашего исследования контингент в данной школе ограничен.

Таблица 1

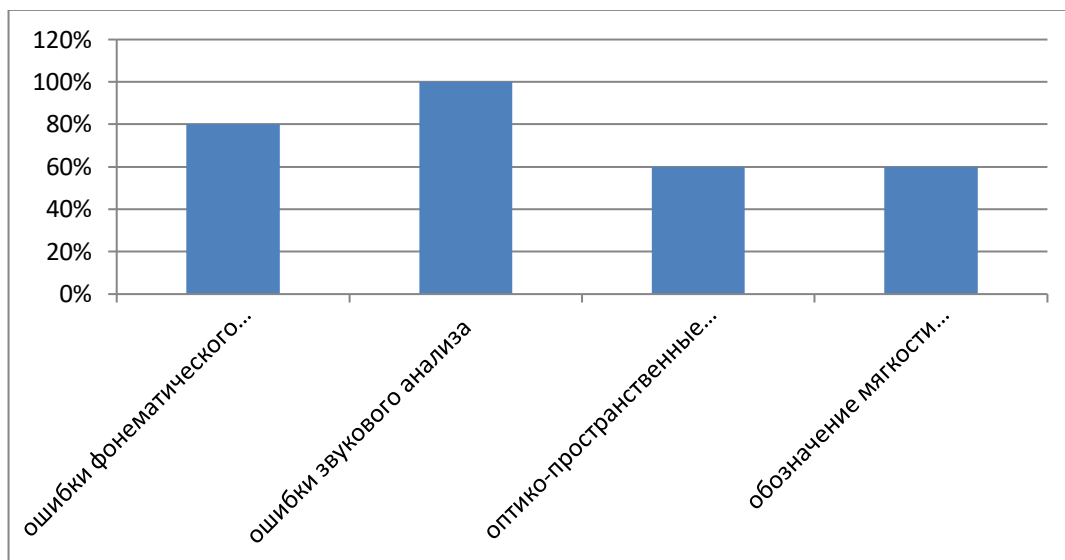
**Виды ошибок письменной речи и частота их появления в речи
первоклассников с ОНР 3 уровня**

№	Виды нарушений			Кол-во человек	%
	Ошибки, обусловленные нарушениями фонематического восприятия	Оптико-пространственные нарушения	Обозначение мягкости согласных		
1.	Смещение букв по акустико-артикуляционному сходству			4	80%
2.	Пропуск			5	100%
3.	Перестановка			1	20%.
4.	Вставка букв или слогов			1	20%
5.		Смещение букв по кинестетическому сходству		3	60%
6			Гласные 2-ого ряда, буквой Ъ	3	60%.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что самое наибольшее количество ошибок дети допускают, пропуская гласные звуки, т.е. не владеют звуковым анализом слова. На втором месте стоят ошибки, обусловленные нарушениями фонематического восприятия (смещение букв) и ошибки на обозначение мягкости согласных, на третьем месте - ошибки, связанные со смещением букв по кинестетическому сходству. Рассмотрим это на соответствующей диаграмме.

Диаграмма 1

**Соотношение видов нарушений письменной речи
первоклассников с ОНР 3 уровня**

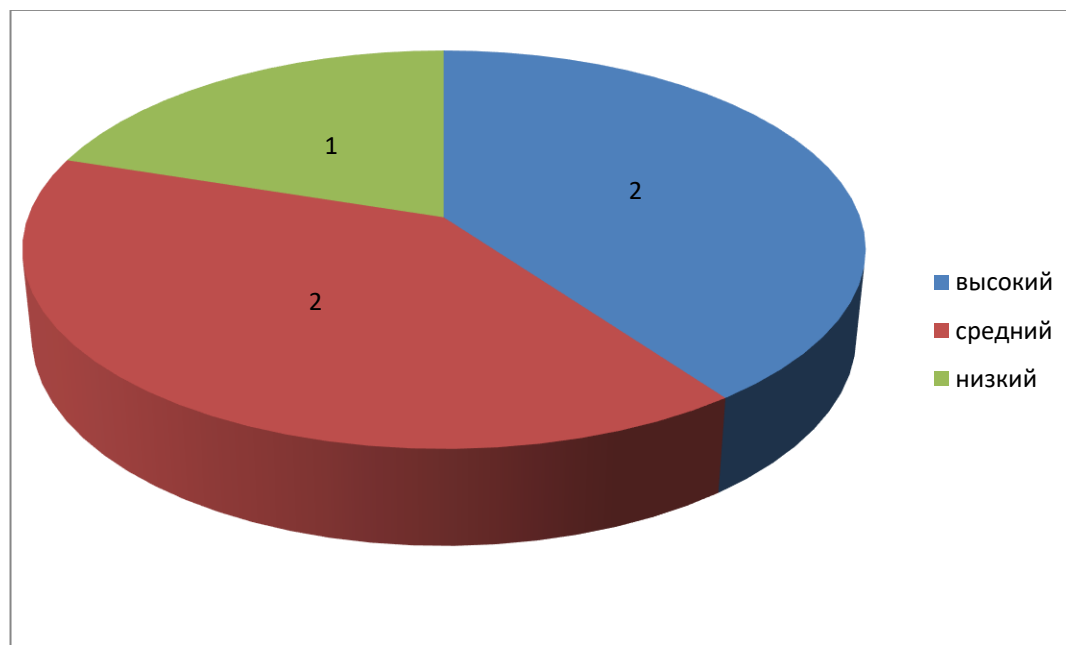


Проанализировав полученные результаты, мы можем сделать вывод, что из пяти первоклассников 2 человека имеют высокий уровень нарушений письменной речи, 2 человека - средний и 1 – низкий. Это мы можем показать с помощью диаграммы.

Диаграмма 2

Уровень нарушений письменной речи первоклассников с ОНР

3 уровня



Таким образом, нами установлено, что в период обучения грамоте дети с ОНР допускают ошибки в письменной речи. В основном эти ошибки обусловлены нарушениями фонематического восприятия, вследствие несформированности действия звукового анализа. Школьники не выделяют в составе слова его звуковые компоненты или смешивают их по акустико-артикуляционному сходству.

Также встречаются ошибки, связанные с обозначением мягкости согласных. Эти ошибки обусловлены трудностью различения твёрдых и мягких согласных или запоминанием правила обозначения мягкости на письме.

Также наблюдаются оптико-пространственные нарушения, а именно - смешение букв по кинестетическому сходству.

По результатам констатирующего эксперимента было проведено опытное обучение в течение трёх месяцев. Далее был проведён контрольный

эксперимент по той же методике, что и в констатирующем эксперименте. Содержание, процедура и результаты формирующей работы представлены в следующем параграфе.

2.2. Формирующая работа по преодолению нарушения письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте

По результатам констатирующего эксперимента было проведено обучение первоклассников в течение трёх месяцев с февраля 2019 года по апрель 2019 года.

С обучающимися были проведены групповые и индивидуальные занятия, которые были направлены на:

- преодоление недостатков фонематического слуха (замены, смешение звуков и как следствие обозначающих их букв);
- развитие аналитико-синтетических процессов;
- преодоление недостатков отдельных операций, входящих в состав письменной речи (выделение звуков и установление их порядка в слове, соотнесение звука с буквой, обозначение мягкости звуков на письме);
- преодоление оптико - пространственных нарушений в написании букв и их соединений.

Групповые и индивидуальные занятия проводились 2 раза в неделю, с учётом особенностей нарушений письменной речи, имеющих у обучающихся.

При отборе заданий и упражнений по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте, мы руководствовались методическими рекомендациями Садовниковой И.Н., но адаптировали их для своей экспериментальной группы (учитывали возраст учащихся в отборе лексического материала, содержание данного периода обучения русскому языку).

Мы предприняли попытку определить данный комплекс работы. В результате опытной работы мы пришли к выводу, что упражнения должны быть систематизированы и применять их надо в следующей последовательности:

- упражнения на формирование умения интонировать звуки в составе слова.

Например: Учитель просит назвать первый звук в слове **мак**, при этом произносит слово, утрируя нужный звук - [м-м-м-м-м-а-к], затем дети выделяют второй звук в слове, а учитель голосом выделяет второй звук в слове - [м-а-а-а-а-а-к], потом третий – [м-а-к-к-к-к-к]. Далее дети сами, без образца учителя пробуют повторить подобные упражнения. Таким образом, дети учатся интонировать звуки в составе слова.

Игра «Скажи в чашечку»

Дети складывают руки «чашечкой». «Чашечка» нужна, чтобы звуки не рассыпались. Логопед произносит слово быстро и шёпотом. Ученики проговаривают это же слово тихим голосом неестественно растянуто себе в «чашечку» из ладоней. Далее работа начинается над «анатомией» слова. Учитель воспроизводит утверждение о количестве звуков в произнесённом слове, дети соглашались, если утверждение верно, или опровергают, если утверждение ложно. Но в данном упражнении мы предлагали слова только с глухими согласными.

В помощь ученикам использовали модели звукового состава слов.

- упражнения на тренировку в звуковом анализе и синтезе: выделение всех звуков, установления их порядка, соотнесение звука с буквой.

Перестановки букв и слогов на письме происходят из-за сложности анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений.

Здесь можем использовать: модели, игровые задания, также интонирование.

Например: **«Построй домик для слова»**. Для наибольшей эффективности на своих занятиях мы использовали средства ИКТ. Дети работают с карточками, а презентация используется для самопроверки.

Перед детьми на слайде дана схема для слова - «домик» и дана картинка «муха». У детей карточки. Логопед просит назвать первый звук в этом слове, дети вписывают в нужный квадратик букву, а на слайде открывается первый квадратик, за ним прячется звук, потом второй, третий и четвёртый. Далее упражнение усложняется. Дети должны назвать звуки не по порядку, а вразброс. Сначала называем первый звук, потом четвёртый, затем третий, а потом второй.

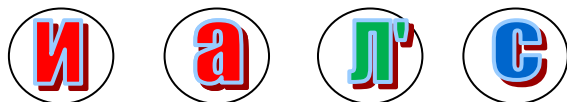
The image displays a visual aid for a phonics game. At the top, a house-shaped grid consists of four empty squares. To its right is a green fly. Further right are four phonetic symbols in blue with red outlines: [a], [x], [y], and [m]. Below these elements, there are two rows of four blue squares each, numbered 1 to 4 in red. To the right of the first row is a blue fly, and to the right of the second row is a red fox.

Игровое упражнение «Анаграмма»

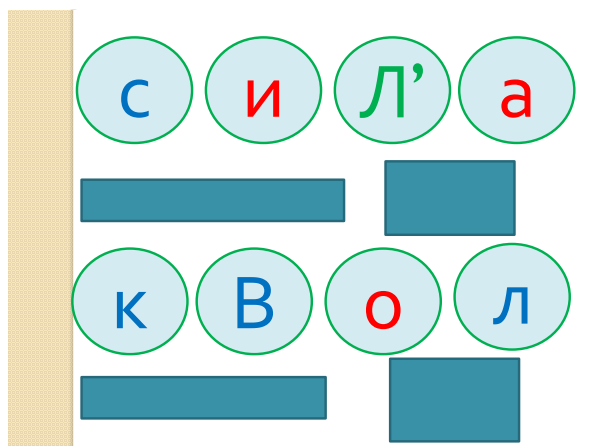
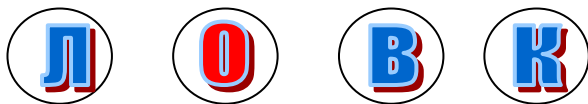
На столе у ребёнка конверты с карточками-звуками. На слайде зашифровано слово, «звуки перепутались». Ребёнок должен отгадать загадку (на слайде текст загадки), если он затрудняется, то ему в помощь открывается подсказка-картинка. Ученику надо восстановить звуковой порядок в слове (даются слова, произношение которых не расходятся с их

написанием). Ученики выкладывают слово из звуков на своём столе, а логопед проверяет правильность на доске.

Говорят, она хитра,
Кур уносит со двора.
Но зато красавица –
Всем ребятам нравится!



Дружбу водит лишь с лисой,
Этот зверь сердитый, злой.
Он зубами щёлк да щёлк,
Очень страшный серый...



Игра «Ловим звуки».

Хотите попробовать составить из звуков слово? Тогда «ловите» звуки (прием, предлагаемый Ш.А. Амонашвили). «Поймайте» звук, вместе

его произнесем, послушаем, определим, гласный он или согласный, и, что бы не потерять, положим нужную карточку, а потом скажем и узнаем слово. Итак, начали:

[ш-ш-ш][к-к-к][о-о][л-л][а-а]...

- Сколько звуков поймали?
- Назовите первый пойманный звук.
- Второй?

Упражнение **«Лови звук»**.

У детей на столе карточки с фишками красного, синего и зелёного цвета. Учитель – логопед произносит слово отдельно по звукам, а дети ловят каждый звук, составляют полученное слово (синтез), а потом производят анализ слова.

Например: - Дети, я произношу слово по звукам, а вы внимательно слушайте и ловите звуки, чтобы потом составить из них слово.

- [и], учитель произносит звук вполголоса и «бросает» детям этот звук как камушек в воду. Дети ловят его и выкладывают звук нужной фишкой.

- [к];
- [р];
- [а].

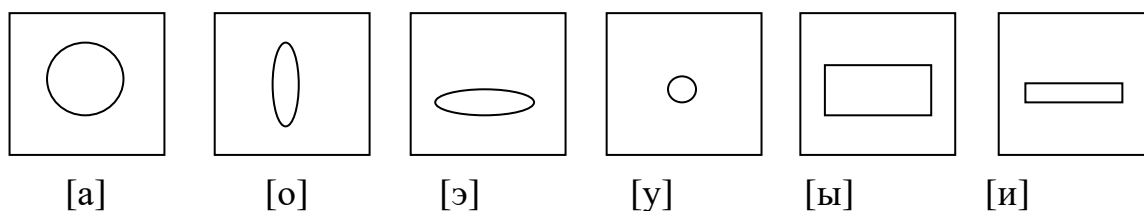
- Шепните друг другу полученное слово на ушко [и] [к] [р] [а]. А теперь произнесите его вслух. Давайте сделаем звуковой анализ слова.

- **упражнения на дифференциацию фонем.**

Упражнение **«Угадай звук»**

У детей карточки-схемы звуков. На презентации записаны слова со схемой гласного звука, дети должны определить какой гласный звучит в этом слове и правильно выложить это слово и правильно записать это слово себе в тетрадь, выбирая соответствующую гласную букву. Далее на доске делаем самопроверку.

Карточки-схемы гласных звуков соответствуют артикуляционному укладу гласных.

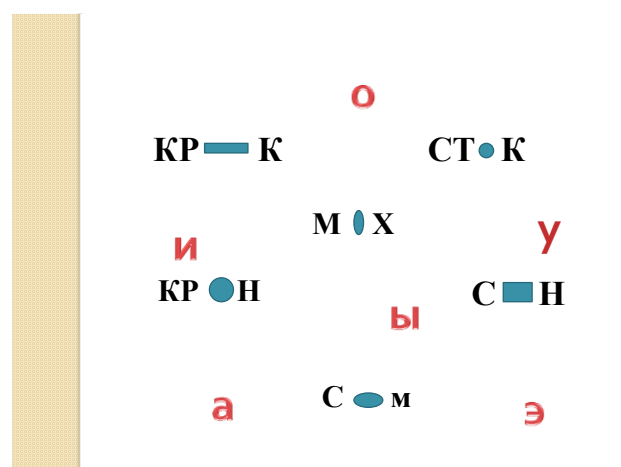


На подготовительном этапе учащиеся учатся определять гласные звуки изолированно, затем в односложных словах, а далее работа усложняется.

Логопед называет звуки, ребёнок выкладывает нужный звук.

[a], [o], [э], [y], [ы], [и].

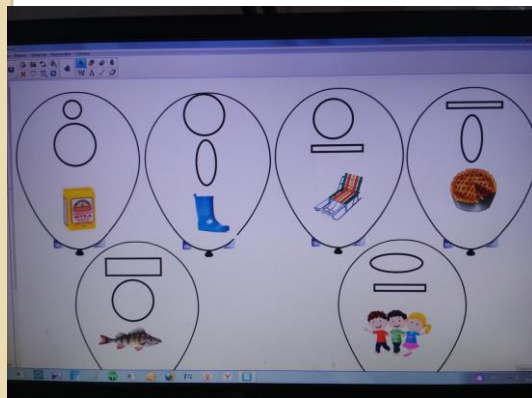
Крик, стук, мох, кран, сын, Сэм.



Также с целью дифференциации звуков можно использовать программу SMART (приложение Notebook) упражнение «Воздушные шары».

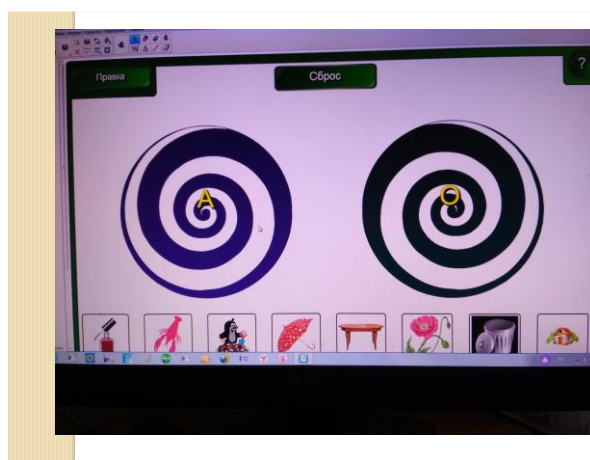
Учитель-логопед произносит слово и просит детей внимательно смотреть на артикуляционный аппарат учителя. Дети повторяют звук вслух, копируя артикуляцию гласного звука. Затем они выкладывают звук с помощью карточек-схем, далее один ребёнок проверяет задание у доски, в дальнейшем работа усложняется, детям даются слова уже не с одним гласным, а с двумя, затем с тремя.





Упражнение «Вихрь» программа SMART (приложение Notebook)

На слайде даны карточки-слова. Ученики должны правильно произносить слова и выделять в них гласный звук. Слова со звуком [а] отправляем в первый вихрь, а слова со звуком [о] отправляем во второй. Если звук определён правильно, то вихрь возвращает слово-картинку на прежнее место. Подобные упражнения можно проводить и на дифференциацию согласных звуков.



- упражнения на обозначение гласных звуков.

Написан звук, подбери букву П[А]РТА, К [У]РТКА



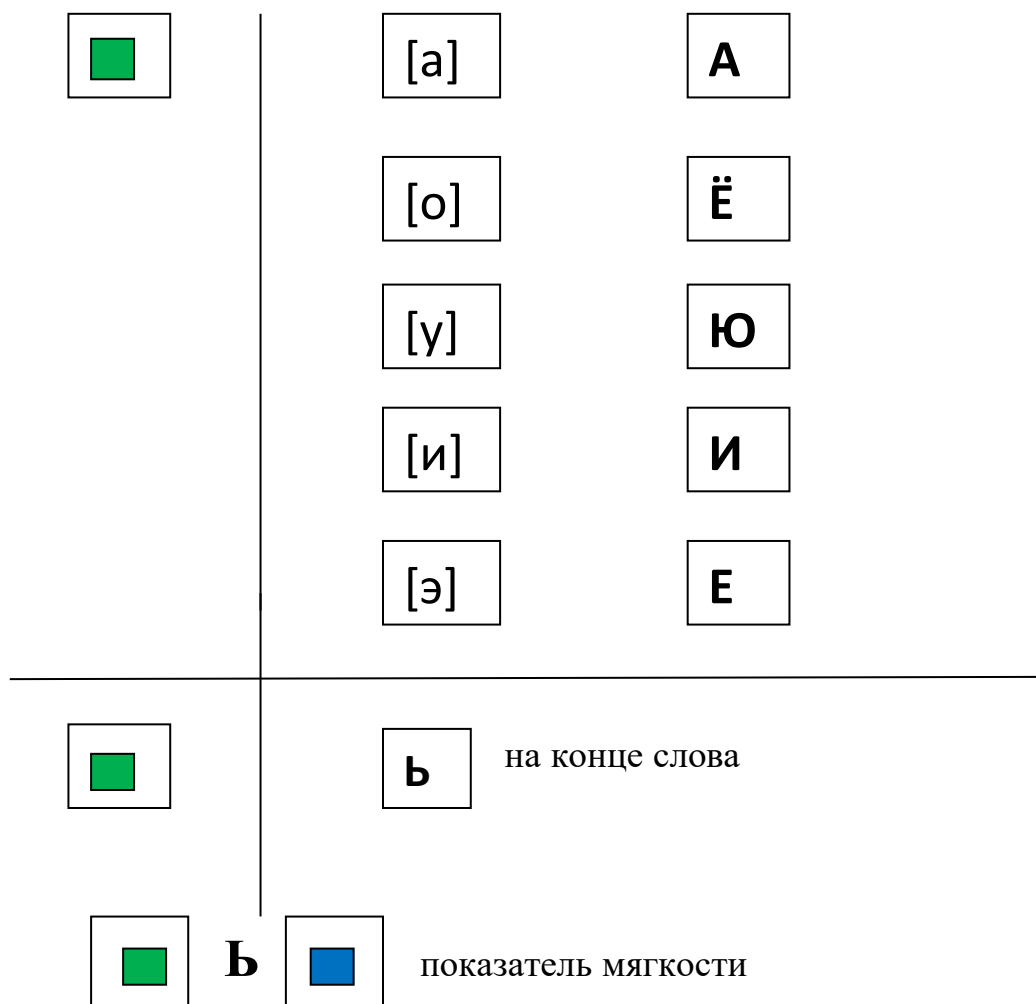
Исправь ошибку: ПОРТА, КИРТКА

- упражнения на обозначение твердых и мягких согласных звуков.

Прежде чем приступить к упражнениям на обозначение твёрдости и мягкости согласных звуков и обозначение их на письме правильной гласной буквой, мы должны с детьми составить соответствующую схему-правило (Рисунок 1).

Рисунок 1

Схема - правило обозначения твердости-мягкости согласных



В результате совместной работы ученики запоминают, какие буквы гласных пишутся после твердых согласных, какие – после мягких и после каких согласных пишется мягкий знак.

Упражнения на обозначение твердых и мягких согласных звуков буквами включают как аналитическую работу, так и задание на контроль.

Упражнение «Работа с перфокартами».

Догадайтесь, какие буквы сбежали из слов, вставьте их:

Л...нд...ш,

п...н...,

р...м...шк...,

р...з...,

гв...зд...к...

Прочитайте слова с твердыми согласными, с мягкими согласными звуками.

Назовите буквы, которые обозначают мягкие согласные.

Упражнение «Узнай мягкий звук»

Тим и Том любят играть в лото. Правила простые: если слово начинается с твердого согласного звука, то кладете синюю фишку на соответствующую букву, если с мягкого согласного, то зеленую фишку.

Л	С	М	Р	Т

	Л	С	М	Р	Т
--	---	---	---	---	---

Слова: лето, лото, сито, сытый, мышка, мишка, ров, рёв, тюк, тук.

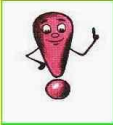
После выполнения упражнения учащиеся делают вывод: одна согласная буква может обозначать два звука - твердый и мягкий.

Осознание связи способа обозначения твёрдости (мягкости) согласного звука с его позицией в слове очень важно. Знакомство с позицией звука при освоении графики понадобится для обучения орфографии. Для этого мы проводим отдельно упражнения перед написанием слов. Например: опираясь на схему, объясните выбор гласной буквы. Цветным карандашом обозначьте твёрдые и мягкие согласные. Твёрдые согласные подчеркни синим цветом, мягкие - зелёным.

**БУКВЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ
ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ:**

а	о	у	ы	э	← указывают на твёрдость согласного мама, губы
я	ё	ю	и	е	

Запомни:
букв – 10
звуков – 6 ([я], [ы], [у], [э],
[о], [а])

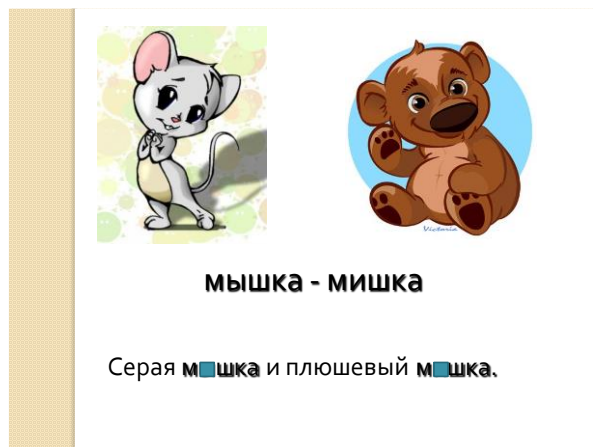



Руки, пуля, Люба, купи, пилы, липы, киты, вилы, Катюша, лимоны, билеты, рукава. Валя, Таня, Зина, липы, были, козёл, полёт, минус, полил.

После выполнения данных упражнений ученикам предлагаются *упражнения на тренировку написания слов с твердыми и мягкими согласными звуками.*

Для того, чтобы ребёнок усвоил правило обозначения мягкости согласных на письме, мы предлагаем слова, которые отличаются только одним звуком и буквами для обозначения гласных звуков.

Например: **МЫШКА** - **МИШКА**, **ЛУК** - **ЛЮК**, **ПАЛЬЦЫ** - **ПЯЛЬЦЫ** (объясняем значение слова),



а также слова **КОН-КОНЬ**, **ЖАР - ЖАРЬ**, **ШЕСТ - ШЕСТЬ** и т.д. Затем слова, в которых необходимо выбрать букву в соответствии с обозначаемым ею звуком, включаем в предложения.

Мама купила зелёный (лук/люк).

На дороге рабочие забыли закрыть (лук/люк).

Спортсмены построились в (рад/ряд) друг за другом.

Маша была (рад/ряд) подарку.

Иван Николаевич (мял/мал) ростом.

Мальчик (мал/мял) в руках глину.

Дима (бил/был) очень смелым.

Футболист (был /бил) по мячу.

Саша (мил/мыл) руки с мылом.

Щенок (бил /был) очень мал.

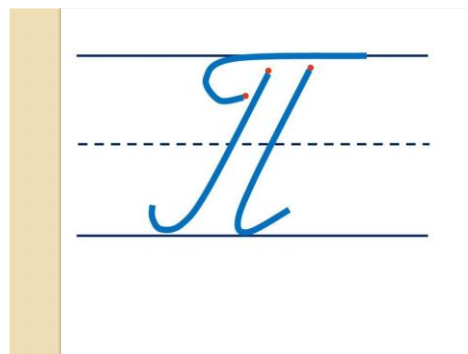
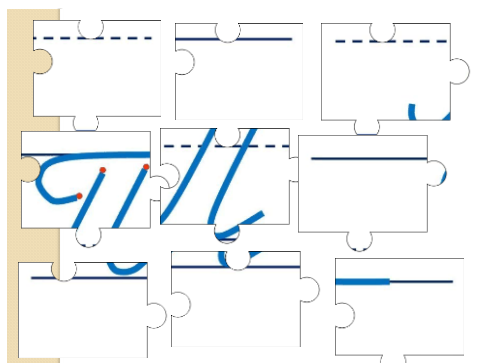
В конце данной работы предлагаем ученикам найти ошибки в словах, связанные с обозначением мягкости согласных на письме, и исправить их на интерактивной доске. В помощь для обнаружения ошибки предлагаем рисунки.

Например: мач (мяч) дюш (душ), Пэта-петушок (Петя-петушок) и т.п.



-упражнения на развитие зрительно-пространственных представлений, включающий зрительный анализ и синтез структуры буквы, соотношения размера элементов и расположения буквы на строке.

Упражнение «Пазл».



Если ребёнок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведёт к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению на письме.

Можно с учениками поиграть в игру **«Угадай, какая буква»**.

Учитель-логопед пишет на спине ребёнка письменные буквы (прописные, строчные), а ученик пробует отгадать, что за буква. Далее можно предложить самим ученикам это упражнение провести друг с другом. В помощь ученикам можно предлагать рисунки с изображением предметов, схожих по очертанию с буквами. Это объясняется тем, что

ассоциации помогают детям с нарушениями речи усваивать графические образы.



Упражнение «Волшебный карандаш».

Это упражнение на отработку каллиграфии. На слайде включается презентация, ученики повторяют в воздухе написание буквы. Учитель комментирует движение руки. Потом словесное комментирование заменяется ритмичным счетом.

После проведения комплекса упражнений мы сделали повторную диагностику письменной речи испытуемых. При проведении контрольной диагностики нами были использованы те же задания, что и в констатирующем эксперименте.

В результате контрольного эксперимента были получены следующие данные, отображенные в таблице.

Таблица 2

Виды ошибок письменной речи и частота их появления в речи первоклассников с ОНР 3 уровня после формирующей работы

№	Виды нарушений			Кол-во человек	%
	Ошибки, обусловленные нарушениями	Оптико-пространственные	Обозначение мягкости согласных		

	фонематического восприятия	нарушения			
1.	Смешение букв по акустико-артикуляционному сходству			4	80%
2.	Пропуск			4	80%
3.	Перестановка			1	20%.
4.	Вставка букв или слогов			1	20%
5.		Смешение букв по кинестетическому сходству		3	60%
6			Гласные 2-ого ряда, буквой Ъ	2	40%.

При проведении контрольного эксперимента мы видим, что дети с ОНР улучшили показатели при работе над звуковым анализом, меньше ошибок стали допускать при выполнении заданий по обозначению твёрдости (мягкости) согласного на письме. Один ученик, имеющий высокий уровень нарушений письменной речи перешёл на средний уровень.

Результаты контрольной диагностики представлены на диаграммах.

Диаграмма 3

Соотношение видов нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня после формирующей работы

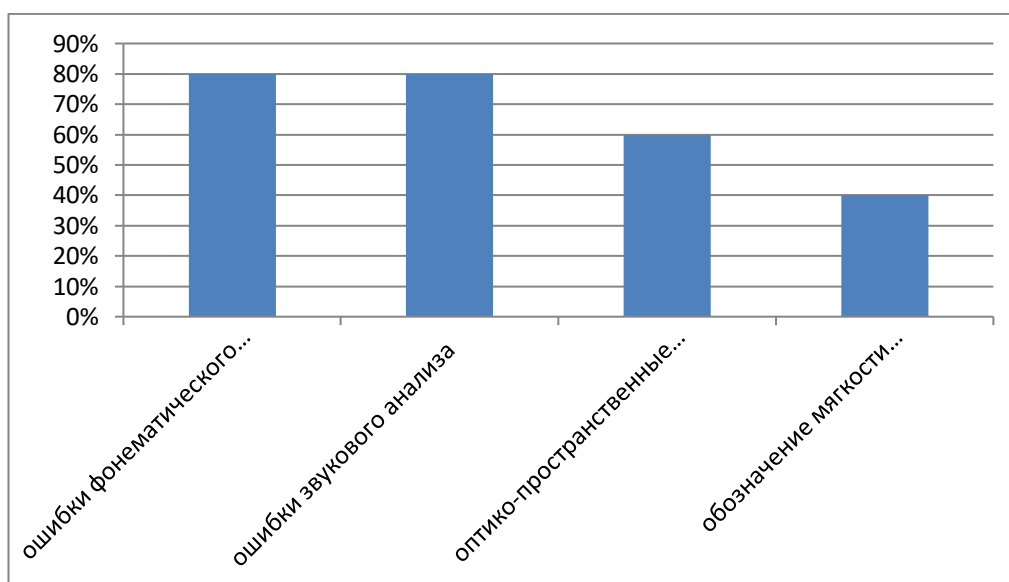
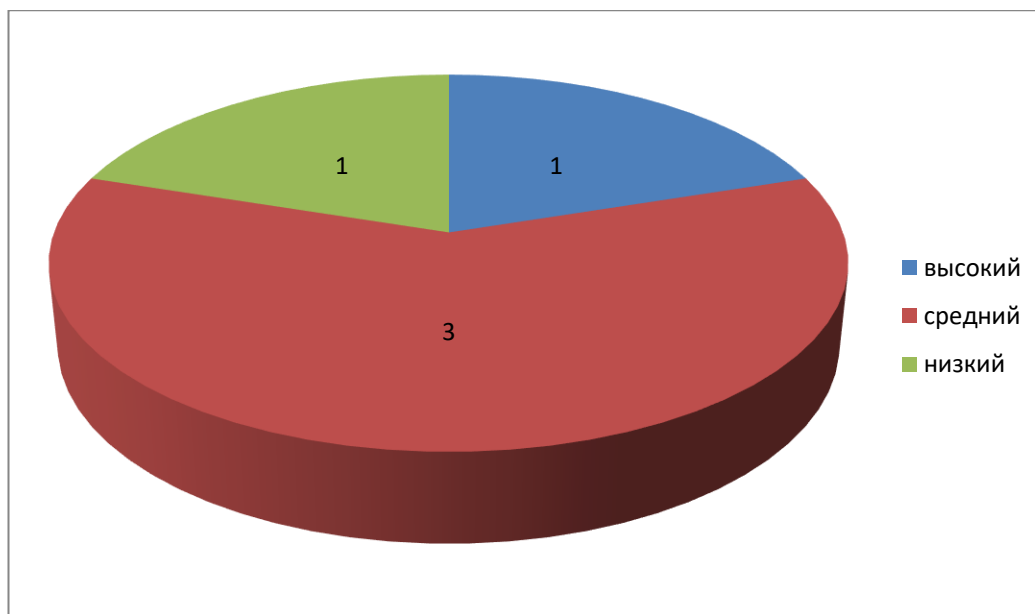


Диаграмма 4

Уровень нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня после формирующей работы



Тем не менее, у некоторых детей возникают трудности при выполнении упражнений на формирование фонематического восприятия, они могут пропускать, переставлять и вставлять лишние буквы, иногда смешивают буквы по кинестетическому сходству. Следовательно, с такими детьми следует проводить индивидуальную работу с учетом причины именно их нарушений. Возможно, требуется увеличить время формирующей работы. Мы не отрицаем возможность расширения комплекса заданий для преодоления всех видов нарушений письменной речи, выявленных в ходе диагностики. Высказанные предположения совершенствования коррекционной работы составляют перспективу продолжения нашего исследования.

Таким образом, полученный нами результат свидетельствует о положительной динамике в повышении уровня сформированности письменной речи у детей с ОНР экспериментальной группы. Из чего мы можем сделать заключение, что гипотеза исследования подтвердилась. В целом, на основании проделанной работы мы можем сделать вывод, что своевременная и методически грамотная работа в период обучения грамоте даёт положительный результат в преодолении нарушения письменной речи у

младших школьников с ОНР 3 уровня. И в дальнейшем у учеников мы можем предупредить возникновение дисграфии.

После изучения методических источников по данной проблеме и эмпирического исследования, мы предприняли попытку разработать рекомендации для учителей начальных классов по работе над преодолением нарушений письменной речи у обучающихся с ОНР 3 уровня.

Представим их ниже.

Рекомендации учителям начальных классов по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников в период обучения грамоте.

Обучение письму первоклассника становится самым сложным периодом в новой жизни младших школьников. Этот этап является и самым важным, так как это «фундамент» всего дальнейшего обучения. Если в начале своего обучения первоклассник не освоит базовые навыки, то в дальнейшем у него возникнут проблемы, он станет отставать в учёбе. На первых порах это станет серьёзным препятствием в овладении грамотой, а в дальнейшем - в усвоении грамматики русского языка.

С трудностями при обучении сталкиваются почти все дети, поступающие в первый класс, а особенно дети, имеющие 3 уровень ОНР.

Учителя не сразу замечают проблемы у детей, они не всегда верно классифицируют виды специфических ошибок, а во многих школах нет учителя-логопеда. Учителя начальных классов часто считают, что это временные ошибки, что многие дети допускают такие нелепые ошибки, и тут нет ничего страшного, со временем школьники перестанут их допускать.

Своевременно организованная и систематически выстроенная логопедическая работа, позволяет устранить трудности по обучению русскому языку у младших школьников массовых школ и наравне с другими учениками овладеть требованиями школьной программы.

Как должен поступить учитель и что должен сделать?

Учитель должен вовремя отличить ребёнка, имеющего объективные трудности в овладении письменной речью.

Во-первых, нужно провести диагностику, с использованием материала, предлагаемого нами

Во-вторых, внимательно проанализировать работы учащихся, с применением описанной в нашей работе классификацией письменных ошибок.

Далее, учитель должен наметить пути решения данной проблемы и разработать способы её преодоления. Рекомендуем выстроить свою работу в правильной последовательности:

- упражнения на обучение и тренировку в звуковом анализе: выделение всех звуков, установления их порядка, соотнесение звука с буквой;
- упражнения на формирование фонематического восприятия: характеристику фонем, дифференциация фонем;
- упражнения на обозначение мягкости звука на письме буквами;
- упражнения на развитие зрительно - пространственных представлений, включающий зрительный анализ и синтез.

Нарушение письменной речи - это одно из проявлений системного нарушения, затрагивающего кроме речевых ряд важнейших неречевых функций. Ошибки, которые младший школьник допускает на письме, – это не случайные ошибки, возникающие ввиду невнимательности ребёнка. На самом деле, в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины. Такого рода ошибки отражают определенные трудности ребенка в ходе обучения письменной речи. Они обусловлены деятельностью многих структур головного мозга: речевых и неречевых зон. В связи с этим рекомендуем развивать аналитико-синтетические операции мышления, мелкую моторику руки, координацию движений.

Если в школе не организована специальная коррекционная работа, то это приведёт к закреплению и усложнению специфических нарушений письменной речи. Поэтому важной задачей является привлечение учителей

начальных классов к этой проблеме. В наше время она становится очень актуальной в массовых школах. Научить педагога вовремя отличить специфические ошибки письменной речи и направить свою работу на их преодоление. Это поможет в дальнейшем ученику стать успешным не только по русскому языку и чтению, но и по многим другим предметам.

Выводы по II главе

В результате проведённой констатирующей диагностики на основе адаптированной методической рекомендации Садовниковой И.Н. мы выявили достаточно высокий уровень нарушений письменной речи у первоклассников в период обучения грамоте.

Из нарушений письменной речи, которые мы выделили в результате теоретического исследования, нами были выявлены следующие ошибки:

- обусловленные нарушениями фонематического восприятия, вследствие несформированности действия звукового анализа. Школьники не вычленяют в составе слова его звуковые компоненты или смешивают их по акустико-артикуляционному сходству.

- также встречаются ошибки обозначения мягкости согласных. Эти ошибки связаны с трудностью различения твёрдых и мягких согласных или с запоминанием правила обозначения мягкости на письме.

- оптико-пространственные нарушения, а именно - смешение букв по кинестетическому сходству.

Мы разработали и применили комплекс упражнений с первоклассниками с общим недоразвитием речи 3 уровня в период обучения грамоте в течение трёх месяцев. Опытная работа проходила на базе МОУ «Бибелевская СОШ» Калужской обл. Данные упражнения были нацелены на:

- преодоление недостатков фонематического слуха (замены, смешение звуков и как следствие обозначающих их букв);

- развитие аналитико-синтетических операций;

- преодоление недостатков отдельных процессов, входящих в состав письменной речи (выделение звуков и установление их порядка в слове, соотнесение звука с буквой, обозначение мягкости звуков на письме);

- преодоление оптико - пространственной агнозии в написании букв и их соединений.

Эти упражнения были выделены на основе теоретического исследования процесса письменной речи и уточнены в ходе опытной работы.

Анализ результатов повторного обследования нарушений письменной речи у детей с ОНР 3 уровня показал положительную динамику. Количество ошибок уменьшилось. Один ребёнок с высоким уровнем нарушений письменной речи перешёл на средний уровень. Достигнутые результаты за столь короткий срок дают нам обнадеживающий результат и возможность заключить, что гипотеза нашей работы верна.

На основе проведенного опытного исследования мы рекомендуем учителям внимательнее присмотреться к учащимся, испытывающим затруднения во время обучения грамоте, вовремя отличить специфические ошибки письменной речи и направить свою работу на их преодоление с использованием комплекса упражнений, включающих работу над всеми операциями, входящими в действие письма.

Заключение

В теоретической части исследования нами было определено, что «общее недоразвитие речи» - это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются нарушения всех компонентов речевой системы. Нами был изучен процесс формирования письменной речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня.

Было выявлено, что у детей с ОНР 3 уровня наблюдаются недостатки в письменной речи. Самое наибольшее количество ошибок дети допускают, пропуская гласные звуки, т.е. не владеют звуковым анализом слова. На втором месте стоят ошибки, обусловленные нарушениями фонематического восприятия (смещение букв) и ошибки на обозначение мягкости согласных, на третьем месте – ошибки, связанные со смещением букв по кинестетическому сходству.

Данные ошибки обусловлены проявлениями дезонтогенеза с патогенезом нарушения письменной речи:

- задержка развития психических функций;
- неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- парциальное недоразвитие ряда психических функций.

Уже в дошкольном возрасте у ребёнка проявляются предпосылки дисграфии, которая может проявиться в школьном возрасте, если вовремя не предпринять работу по её устранению. Предпосылками дисграфии могут быть:

- отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков: неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам;
- несформированность простейших видов фонематического анализа слов;

- узнавание звука на фоне слова;
- выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова;
- определение примерного места звука в слове;
- несформированность зрительно-пространственной ориентации и зрительного анализа и синтеза;
- незрелость грамматических систем словоизменения и словообразования.

Теоретический анализ проблемы и анализ детских письменных работ позволил нам выяснить и уточнить содержание диагностики нарушений письменной речи у младших школьников с ОНР 3 уровня в период обучения грамоте и работы по их преодолению.

Все больше исследователей отмечают рост детей с ОНР 3 уровня, имеющих нарушения письменной речи. Поэтому опытное исследование было нацелено на подбор упражнений по устранению специфических ошибок у младших школьников с ОНР 3 уровня. В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что дети с общим недоразвитием речи имеют низкие показатели формирования письменной речи. Больше всего в ней встречаются следующие недостатки:

- преодоление нарушения процесса фонематического восприятия (замены, смешение звуков и как следствие обозначающих их букв);
- развитие аналитико-синтетических процессов;
- преодоление недостатков отдельных операций, входящих в состав письменной речи (выделение звуков и установление их порядка в слове, соотнесение звука с буквой, обозначение мягкости звуков на письме);
- преодоление зрительной агнозии в написании букв и их соединений.

Для преодоления выявленных нарушений был разработан и апробирован комплекс упражнений, которые включали задания на:

- упражнения на обучение и тренировку в звуковом анализе: выделение всех звуков, установления их порядка, соотнесение звука с буквой;

- упражнения на формирование фонематического восприятия: характеристику фонем, дифференциация фонем;
- упражнения на обозначение мягкости звука на письме буквами;
- упражнения на развитие зрительно - пространственных представлений, включающий зрительный анализ и синтез.

В отборе упражнений мы опирались на результаты теоретического анализа, диагностики и анализ методических рекомендаций по устранению отдельных ошибок на письме у младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

После проведения формирующей работы нами повторно проведено диагностическое обследование. По данным диагностики контрольного этапа выявлена положительная динамика по формированию письменной речи у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня, что позволило сделать вывод об эффективности предлагаемого комплекса упражнений и верности гипотезы.

Таким образом, мы считаем, что если учителя начальных классов будут своевременно и систематизировано применять комплекс упражнений по устранению нарушений письменной речи, то смогут уменьшить количество ошибок и в дальнейшем предупредить возникновение дисграфии. Вместе с тем, наша работа может быть продолжена в направлении исследования специфики выполнения упражнений по предупреждению и преодолению письменных нарушений с учетом особенностей лексико-грамматической стороны речи детей с ОНР.

Список информационных источников

1. Андреева, Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма [Текст] / Н.Г. Андреева // Шк. логопед. - 2008. - № 1. – с. 29-41.
2. Безруких, М.М. Как научить ребенка писать красиво [Текст] / М.М. Безруких. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 240 с.
3. Безруких, М. М, Ефимова, С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. - М.: Новая школа, 1994. - 99 с.
4. Бельтюков, В.Л. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В.Л. Бельтюков. - М.: Педагогика, 2001 - 126 с.
5. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Т.Г.Визель. - М., 2005 - 384,(16) с.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. - М.. 2005-158[2] с.
7. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С.Выготский. - М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. - 671 с.
8. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов [Текст] / В.П.Глухов. - М.: АСТ: Астрель, 2005. -351,[1] с, - (Высшая школа), КСМО. 2002. – 458 с.
9. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [\[Текст\]](#) / И.А. Зимняя. – М.,2001- 432 с.
10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [\[Текст\]](#) /Л.Н.Ефименкова. - М.,: Просвещение, 2016. - 289 с.
11. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [\[Текст\]](#) / Н.С.Жукова. - М.: 2003. - 132 с.
12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [\[Текст\]](#) /Н.И.Жинкин. - М.: АПН РСФСР, 2002. - 156 с.

13. [Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности \[Текст\]](#) /И.А.Зимняя. - [М., 2001.](#) - 432 с.
14. Карпенко, Н.П., Подольский, А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи /Н.П.Карпенко, А.И.Подольский // Вестник МГУ. 2002. № 3. - с.29
15. Козырева, Л.М. Развитие речи: Дети 5 -7 лет [\[Текст\]](#) /Л.М.Козырева. - Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. - 160 с.
16. Колпаковская, И.К., Спирова, Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения / И.К.Колпаковская, Л.Ф.Спирова // Хрестоматия по логопедии.- М.: ВЛАДОС, 2001. - 532 с.
17. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) [\[Текст\]](#) /А.Н.Корнев. - М.: Сан.- Петербург, Издательский Дом «М и М».2004 - 218 с.
18. Лагутина, А. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР / А.О.Лагутина // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 11. - С. 76-80.
19. Лагутина, А.В. О готовности к обучению чтению детей 4-5 лет с нарушениями речи / А.В.Лагутина // Логопед в детском саду. - 2006. - №6(15). - С. 27-31.
20. [Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах \[Текст\]](#) /Р.И.Лалаева. - [М., 1999.](#) - 182 с.
21. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [\[Текст\]](#) /Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова. - Сан.- Петербург. Изд-во «Союз», 2003 - 189 с.
22. Ланцов, А.А. Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции [\[Текст\]](#) /А.А.Ланцов. Сб. научн. тр. - СПб.: Наука, 1994. - 182 с.
23. Левина, Р.Е., Никашина, Н.А. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии [\[Текст\]](#) /Р.Е.Левина, Н.А.Никишина – М., 1968. - 173 с.
24. Левина, Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей [\[Текст\]](#) - / Р.Е.Левина //Хрестоматия по логопедии - М.: ВЛАДОС, 2001 - 423 с.

25. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. [\[Текст\]](#) / А.Н.Леонтьев. - М.: Педагогика, 2001. - Т.1. - 448 с.
26. Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольника [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / А.М.Леушина. - М.: Издат. Центр «Академия», 1999. - С. 358 -369.
27. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. - СПб.: «ДЕТСТВО - ПРЕСС», 2004. - 208 с.
28. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического факультета пед. Вузов [\[Текст\]](#) / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
29. Львов, М.Р. Основы теории речи [\[Текст\]](#) / М.Р.Львов - М.: Издат. Центр «Академия», 2000. - 248 с.
30. Ляховская, Ю.С. Особенности словаря старших дошкольников [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Ю.С.Ляховская. - М.: Издат. Центр «Академия», 1999. - С. 223 -226
31. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [\[Текст\]](#) /А.Р.Лурия. - М.: Просвещение, 2001. -352 с.
32. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [\[Текст\]](#) /А.Р.Лурия. - М.: Изд-во МГУ.2001 - 448 с.
33. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология [\[Текст\]](#): Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения»/ М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др.- М.: Просвещение, 1984.- 256 с.
34. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.

35. Мешкова, Л.В. Развитие речи детей [\[Текст\]](#) /Л.В.Мешкова. - СПб.: Питер, 2002. - 330 с.
36. Нагорнова, О.В.Поможем Слышу : занятие с использованием модели символов для обучения грамоте детей 5-7 лет с ОНР / О.В. Нагорнова //Логопед : говорим и развиваемся / Ред. С.Ю. Танцюра. - 2017. - №3 2017. - С. 24-27.
37. Овсякова, Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР/ Т.В.Овсякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 4. - С. 33-40.
38. Парамонова, Л. Г. Как подготовить ребенка к школе [\[Текст\]](#) / Л.Г.Парамонова. - СПб.: Дельта, 1997. - 384 с.
39. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей [\[Текст\]](#) / Л.Г.Парамонова. - СПб.: Союз, 2001. -296 с.
40. Пищагина, Н.А. Дифференциация звуков [о] и [а] и букв О и А. Логопедическое занятие для младших школьников с ОНР / Н.А. Пищагина // Логопед : говорим и развиваемся / Ред. С.Ю. Танцюра. - 2016. - №1 2016. - С. 96-99.
41. Поваляева, М. А. Психология детства и педагогика. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования [\[Текст\]](#) / М.А. Поваляева - М.: Феникс.2006 - 158 с.
42. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [\[Текст\]](#) / М.А.Поваляева - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 448 с.
43. Правдина, О. В. Логопедия [Текст]: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов. / О.В.Правдина Изд. 2-е, доп. и перераб. - М., "Просвещение", 1973. - 272 с. с ил.
44. Рождественская, В.И., Радина, Е.И. Основные принципы воспитания правильного произношения у дошкольников [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /В.И.Рождественская, Е.И.Радина. - М.: Издат. Центр «Академия», 1999. - С. 319 - 331.

45. Ромусник, М.Н. Комплексный подход в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / М.Н.Ромусник // Логопед в дет.саду. - 2006. - № 1. - С. 39-43.
46. Садовникова, И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н.Садовникова. - М., 2006. -224 с.
47. Сафонова, О.В. Коррекционно-педагогическая работа по активизации речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О.В.Сафонова // Логопед в дет.саду. - 2006. - № 6. - С. 48-53.
48. Спирова, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст] / Л.Ф.Спирова //Хрестоматия по логопедии. - М.: ВЛАДОС, 2001 - 221 с.
49. Спирова, Л.Ф., Шуйфер, Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи [Текст] Л.Ф.Спирова, Р.И.Шуйфер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002 -256 с.
50. Сергеева, Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР - это обучение и воспитание в коррекционной группе [Текст] / Е.Е.Сергеева // Логопедия сегодня. - 2008. - № 2. - С. 52-64.
51. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст] / О.А.Токарева. -М., 1969. - 80 с.
52. Филичева, Т.Б., Туманова, Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б.Филичева, Т.Б.Туманова - М.: Гном - Пресс, 2001 - 189 с.
53. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Педагогика и психология(дошк.)» [Текст] / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.ЧиркинаМ.: Просвещение, 1999.- 198 с.
54. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] /Л.С.Цветкова. - М., 2005- 256 с.
55. Якунина, В. А. Формирование лексико-грамматического строя речи и предупреждение дисграфии на этапе дифференциации звуков [ш] - [с] [Текст]

- : [из опыта работы учителя-логопеда дет. сада № 19 г. Железногорска Кур. обл.] / В. А. Якунина // Логопед : науч.-метод. журн. - 2013. - № 2. - С. 21-32.
56. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова; Изд. 2-е, - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.
57. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова; М.: Когито-Центр, 1996. - 47 с.
58. Яценко, С.М. Формирование языкового анализа и синтеза у младших школьников с ОВЗ / С.М. Яценко // Логопед: говорим и развиваемся / ред. С.Ю. Танцюра. - 2015. - № 6. - С. 80-86.