

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**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021353  
Семенякиной Анастасии Владимировны

Научный руководитель  
ст.преподаватель  
Антонова Л.З.

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Понятие самостоятельной письменной речи у детей .....	7
1.2. Формирование предпосылок самостоятельной письменной речи как один из целевых ориентиров уровня начального общего образования.....	13
1.3. Общая характеристика состояния письма, чтения и письменной речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи .....	21
ГЛАВА II МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	30
2.1. Организация содержания изучения состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи .....	30
2.2. Результаты изучения состояния сформированности предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	42
2.3. Методические рекомендации по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико- фонематическим недоразвитием речи.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	72
ПРИЛОЖЕНИЕ	76

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема выявления, предупреждения и коррекции нарушений письменнo-речевой деятельности у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи продолжает оставаться в настоящее время актуальной в коррекционной педагогике и логопедии.

Обучать учащихся грамотно и последовательно излагать свои мысли в письменной форме в настоящее время является одной из задач всего процесса обучения, целью которой является обеспечение образовательного процесса и оптимальной социальной интеграции детей, имеющих различные формы речевой патологии путем развития познавательной деятельности и формирования речи как средства коммуникации.

Письменная речь, являясь «базовыми» навыками всего дальнейшего обучения, которые вызывают значительные затруднения у младших школьников с недоразвитием речи, оказывая отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияя тем самым на процесс их социальной адаптации в целом.

К настоящему времени сложилась определенная концепция толкования письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, необходимой ему в повседневной жизни и включающей, с одной стороны, активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности - письмо и, с другой стороны, восприятие и понимание написанного средствами чтения Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.

Значение формирования письменной речи возрастает по отношению к детям с нарушением речи, имеющими определенные отклонения в развитии как речевой, так и познавательной деятельности. Всестороннее изучение письменной речи данной категории детей с использованием системного подхода к анализу речевых нарушений впервые было осуществлено Р. Е. Левиной.

Концепция Р.Е. Левиной, о дисграфии и дислексии как проявлении системного нарушения речи, получила распространение и подтверждение в работах многих отечественных ученых на различных лингвистических системах: на материале русского языка ( Г.А. Каше, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, З.А. Репина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др. и языков ближнего зарубежья Е.А Бабаева, А.С Винокур, З.К. Габашвили, М.Ш. Гегешидзе, Л.И. Савка и мн. др..

Профессор Р.Е. Левина и ее последователи считают, что успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

В современных исследованиях уделялось большое внимание изучению структурных операций письменно-речевой деятельности, а также развитию базовых психических процессов и функций, влияющих на ее становление (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. , А.К. Маркова и др.). Таким образом, обосновывается зависимость состояния письменно-речевых умений и навыков как от уровня развития операциональных, так и функциональных компонентов письменной речи.

Однако проведенные исследования не всегда решают вопросы, связанные с проблемой формирования письменной речи, не раскрывают многих ее аспектов. В настоящее время в коррекционной педагогике не сформированы единые критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровень готовности к овладению самостоятельной письменной речью. В связи с этим в обучении детей с нарушением речи к письменному высказыванию не применяются специальные методики, учитывающие особенности речевых и невербальных психических функций, присущие данному контингенту школьников.

Исходя из актуальности и значимости проблемы коррекционно-педагогической работы по преодолению предпосылок самостоятельной

письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, была определена тема нашего исследования.

**Проблема исследования** – совершенствование логопедической работы по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Целью исследования** является выявление особенностей самостоятельной письменной речи в коррекционно-педагогической работе у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Объектом исследования** являлись предпосылки самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Предметом исследования** – коррекционно-педагогическая работа по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования:** у младших школьников с речевыми нарушениями, имеет место нарушение предпосылок самостоятельной письменной речи, которое необходимо устранять при целенаправленном применении специальных методов и приемов, направленных на профилактику трудностей в процессе самостоятельного построения письменного текста.

**Задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

2. Изучить состояние предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Теоретико-методологической основой исследования являются:** исследования в области специальной педагогики и психологии письменной речи (Б.Г. Ананьев, Т.В. Ахутина, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Т.А. Алтухова, Е.Н. Российская, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Л.Ф. Спирина, И.Н. Садовникова и др.)

**Методами исследования** выступали: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий), а также количественный и качественный анализ результатов исследования.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение СОШ № 1 г.Шебекино.

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

# ГЛАВА I ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Понятие самостоятельной письменной речи у детей

Нарушения письменной речи могут быть обусловлены 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 (А.Р. Лурия, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хапырен, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи (7).

Письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности (1).

Письменная речь, как средство общения и способ существования и воплощения мысли и чувства, изучалась многими отечественными лингвистами, психологами и методистами (Я.К. Грот, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Д.Н. Богоявленский, Н.И. Жинкин, В.Ф. Иванова и др.) (3).

Письменная речь - вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов. Оно может быть и отсроченным (например, письмо), и непосредственным (обмен записками во время заседания). Письменная речь отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и типичными для письменной речи синтаксическими конструкциями и специфическими для нее функциональными стилями. Ей свойственна весьма

сложная композиционно-структурная организация, которой необходимо специально овладевать. Отсюда - особая задача обучения письменной речи в школе. Поскольку текст письменной речи может быть воспринят одновременно или, во всяком случае, большими «кусками», восприятие письменной речи во многом отличается от восприятия устной речи (12).

По мнению И.Н.Садовниковой (32) понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. В широком смысле рассматривается, что любая система письма характеризуется постоянным составом знаков. По мнению А.Р. Лурия (22), Л.С. Выготского (7), Н. И. Жинкина (12), А.Н. Корнева (16), письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, письменная речь в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.



С позиции психолингвистики письменная речь предполагает использование языковых единиц (минимальная единица – фонема; морфема; основная единица языка – слово; предложение; текст), различного уровня и правил их функционирования. Они могут по-разному нарушаться при различных расстройствах речи. Знание законов и последовательности усвоения ребенком норм языка способствует уточнению логопедического заключения, является необходимым для разработки системы логопедического воздействия (11).

Современные подходы к психолингвистическому анализу речевых нарушений (Р.И.Лалаева (18), Е.Ф.Соботович (33), Л.Б.Халилова (28) и др.) направлены на выявление нарушенного звена в схеме порождения речи. Обязательными условиями (свойствами), придающими речевому образованию статус текста, являются его главные характеристики – целостность и связность. Они обеспечиваются так называемой «формальной связностью» (Е.А. Реферовская), которая осуществляется лексическими и грамматическими средствами (31).

Письменная речь как особая знаковая деятельность впервые стала рассматриваться предметом специального психологического исследования в работах Л. С. Выготского (7). Изучая письменную речь в контексте проблем развития высших психических функций, он пришел к выводу, что она с психологической точки зрения существенно отличается от устной и внутренней речи и представляет собой по отношению к ним специфическое психологическое образование. Специфика письменной речи состоит в том, что она функционирует в условиях отсутствия собеседника, более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает большей произвольностью и осознанностью, чем устная и внутренняя речь. Е.Н. Российская (29) указывает на то, что в психологическом аспекте письменная речь определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, мнестической, деятельности управления и др.), внутри которых ей отводится определенное структурное место и

функциональное назначение: «психология берет в речевой деятельности прежде всего то, что общо для любой деятельности» (А.А. Леонтьев) (21). В зависимости от того, какую деятельность опосредует письменная речь, выделяются различные формы письменной продукции:

- письма, записки, открытки как продукты эпистолярной деятельности (А.А. Брудный (4), А.Р. Лурия (22), Д.Б. Эльконин (41) и др.);

- дневники, записные книжки и т.д. - результаты мнестической деятельности (Л.С. Выготский) (7);

- деловые письма (приказы, инструкции, отчеты и т.п.) являются продуктами деятельности управления (А.К. Маркова (25));

- формами письменной продукции учебной деятельности служат контрольное списывание, диктант, изложение, сочинение, которые имеют различную степень самостоятельности и творческой активности (М.Р. Львов и др.) (23)).

По мнению целого ряда исследователей, процесс овладения письменной речью регулируется развитием ряда психических функций (Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова и др.) (15). Данный процесс происходит одновременно по двум линиям - когнитивной и языковой; так формируются внутренние структуры, которые способны ассимилировать и соотносить языковые и неязыковые данные, а также реализовывать намерения в форме высказывания.

С психофизиологической точки зрения, сущностное содержание письменной речи рассматривается как реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями. Общепринятой считается точка зрения, что функциональная система, отвечающая за нормальный процесс письменной речи, включает различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (оптическую, моторную, акустическую и др.), каждая из которых обеспечивает спешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса. Наряду со зрительным «слуховой и

двигательный анализаторы активно работают при составлении собственного текста» (Н.И. Жинкин (12)). В соответствии с этим возникают ассоциации моторных, зрительных, артикуляционных и слуховых обликов букв.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых совмещены фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успех обучению правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно понимают ученики особенности слова как языковой единицы.

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык.

Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чём пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, т.е. является целью деятельности (12).

К.Д.Ушинский писал о том, что автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определённых условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. Данное положение полностью относится к орфографическому навыку. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает:

- во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий,
- во-вторых, свёртывание умственных операций за счёт обосновывающих, а затем и оперативных суждений,
- в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные действия,
- в-четвертых, усовершенствование приёмов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и в

конце концов автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений.

Раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка, как образования временных связей. При формировании навыков правописания морфем слова эта цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев:

- слухо артикуляционное восприятие слова или предложения;
- осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова;
- зрительное представление–реакция письма.

Решая вопрос о работе над формированием у младших школьников орфографических навыков, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано выше, навыки – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно учитывать, что слово, «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, который вначале основывается на сознательном применении определённых правил и лишь затем в процессе длительных упражнений подвергается автоматизации. Важно также обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным. Навыки всегда формируются на базе умений, т.е. умения по мере автоматизации становятся навыками. Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме (7).

О.Б. Иншакова (26) выделила виды орфографических умений и навыков формирующихся в школе:

- нахождение в слове орфограмм;
- написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- обоснование орфограмм;

- нахождение и исправление орфографических ошибок.

Также ими были выделены условия, необходимые для формирования орфографических навыков:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;
- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;
- знание орфографических правил;
- знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора);
- умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил;
- упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Из этого следует, что упражнения и правильно понятая тренировка – это не повторение одного и того же первично произведённого движения или действия. А повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которой первоначально движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется (5).

Таким образом, письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности. Письменная речь представляет собой вид деятельности, состоящий из набора последовательных операций и психических функций, обеспечивающих этот процесс.

## **1.2. Формирование предпосылок самостоятельной письменной речи как один из целевых ориентиров уровня начального общего образования**

В основу ФГОС НОО для обучающихся с нарушением речи положены деятельностный и дифференцированный подходы, а также выделены целевые

ориентиры развития. Одним из целевых ориентиров, которым должны овладеть учащиеся с нарушением речи, является формирование письменной речи.

С учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся с нарушением речи предметные результаты должны отражать:

По русскому языку: сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи, как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; умение анализировать структуру простого предложения и слова, различать зрительные образы букв и графически правильно воспроизводить зрительные образы букв и слов, простые предложения; предпосылки для формирования навыков орфографически грамотного письма; усвоение орфографических правил и умение применять их при письме.

По литературному чтению: умение использовать навыки устной и письменной речи в различных коммуникативных ситуациях.

Требования к результатам коррекционной работы по преодолению устной речи, преодолению и профилактике нарушений чтения и письма: отсутствие дефектов звукопроизношения и умение различать правильное и неправильное произнесение звука; умение осуществлять операции языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова; практическое владение основными закономерностями грамматического и лексического строя; владение связной речью, соответствующей законам логики, грамматики, композиции; сформированность языковых операций, необходимых для овладения чтением и письмом; владение письменной формой коммуникации (техническими и смысловыми компонентами чтения и письма); позитивное отношение и устойчивые мотивы к изучению языка (35).

При разработке проблемы формирования самостоятельной письменной речи Л.С. Выготский (7) отмечает мотивации усвоения письменной речи. Автор показал, что в начале обучения у детей нет потребности в

использовании и развитии письменной речи и что такую потребность следует создавать специально.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности предпосылок самостоятельной письменной речи, т.е. всех сторон речи: нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития.

Работая с учащимися, имеющими трудности в овладении самостоятельной письменной речью, педагог не только должен ориентироваться в причинах речевых нарушений, но также учитывать факторы психологической готовности ребенка к обучению самостоятельной письменной речи, чтобы проводимая коррекционная работа была целенаправленной и успешной.

Е.А. Логинова (24) условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования самостоятельной письменной речи. К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему).

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению самостоятельной письменной речью. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Поскольку самостоятельная письменная речь – это вид психической деятельности, его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Кроме того, ведущими

элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

Из анализа методической литературы Е.Н. Российская (30) отмечает, что механическая память непосредственно регулирует овладение традиционным принципом написания, который заключается в том, что в современном русском языке сохранилось историческое написание многих слов, которое не подчиняется ни грамматическим правилам, ни фонематическому принципу орфографии. Примерами традиционного письма служат словарные слова (слова, содержащие безударную гласную в корне, непроверяемую ударением, заимствованные из иностранных языков слова) и т.д. Единственным способом не допускать ошибки в словах такого рода является «прочное запоминание, заучивание и многократное прописывание слов, способствующее приобретению прочного навыка правильного письма». Другим психическим процессом, обеспечивающим формирование предпосылок самостоятельной письменной речи, является внимание. Недостаточное распределение внимания обычно коррелирует с частотой графических ошибок – «погрешностей против точности изображения буквы», к которым относятся антиципации, персеверации и т.п.

В понятие психологической готовности к обучению самостоятельной письменной речи входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц – предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Лингвистический уровень организации письма определяет, какими средствами осуществляется письмо. Как указывает Л.С. Цветкова (37), этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами



реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы (4). Л.С. Цветкова обобщает сформулированные психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, нарушения или несформированность которых ведет к трудностям формирования письма у детей (37).

На овладение морфологическим принципом правописания детьми с нарушением речи отражается несформированность речевых и невербальных психических функций (В.К. Воробьева, Л.П. Воронова, И.В. Прищепова) (19) Вследствие недостаточной сформированности или нарушения мнестических процессов, в частности, недостаточной способности к запоминанию и актуализации имеющихся знаний, а также низкого уровня развития операций мышления, ограничения словарного запаса, дети с речевой патологией с трудом запоминают и применяют учебную терминологию, что сказывается и на овладении содержанием орфограмм. Неполноценность вербальных и неречевых процессов не позволяет учащимся с нарушением речи запомнить и усвоить операции и способы проверки слов, что обуславливает сохранение орфографических ошибок в средних и старших классах.

Е.Н. Российская (29) указывает что, в качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения морфологическим принципом письма, выделяются следующие параметры:

- умения и навыки, являющиеся базой написания слова на основе фонетического принципа – «вне этих процессов невозможен переход и к морфологическому письму, которое в качестве своей предпосылки предполагает четкость и константность представлений о звуковом составе слова, умение выделять фонемы из различных сочетаний, различение родственных фонем в слове и т.д.» (Р.Е. Левина) (20);

- овладение морфологическим анализом слов, необходимым для выявления той части слова, которая содержит орфограмму. В данном случае

ключевой операцией является решение орфографической задачи (А.Н. Корнев (16), Л.Г. Парамонова (27));

- овладение, активное пользование систематизированным словарным запасом и умение «группировать его в нужном направлении в соответствии с поставленной задачей служат базой для привлечения лексического (материала (однокоренных слов)), необходимых по условиям правила и обеспечивающих ход решения орфографической задачи» (Р.Е. Левина 20);

- предварительное (в дошкольном возрасте) усвоение грамматических норм языка - наличие так называемого «чувства языка».

Анализ критериев готовности ребенка к школьному обучению показывает, что одним из самых важных показателей является владение фонетически и грамматически правильной связной речью. В условиях неполноценного функционирования речевого аппарата и лексико-грамматического недоразвития речи, а также психофункциональных наслоений большинство детей с нарушением речи оказываются не готовыми к овладению программой общеобразовательной школы.

Следствием неподготовленности к обучению в школе является несформированность предпосылок усвоения письма и чтения, которые служат базовыми навыками всего дальнейшего овладения знаниями, умениями и навыками: обучение грамоте.

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму раскрыто в работах Р.Е. Левиной (20), Л.Ф. Спириной (34), Г.В. Чиркиной (38).

Исходя из содержания готовности к овладению грамотой, условием орфографически правильного письма является усвоение основных принципов русского правописания (фонетического, морфологического и традиционного), которые характеризуют отношение графемы и лексем (А.Н. Гвоздев (8), К.С. Горбачевич (9), А.А. Шахматов (40) ). Усвоение каждого из них предполагает наличие необходимых для этого предпосылок

(умений и навыков), приобретенных еще до начала обучения письму. Так, для овладения фонетическим принципом, который отражает написание слов в полном соответствии с их звучанием, не основанном на знании грамматических правил, необходим ряд предпосылок, большинством из которых ребенок должен овладеть уже в дошкольном возрасте. Основываясь на исследованиях Р.Е. Левиной (20), Л.Г. Парамонова (27) выделила умения и навыки, которыми должен обладать ребенок, чтобы успешно овладеть фонетическим принципом орфографии, а также основные трудности при обучении письму, которые возникают при несформированности этих предпосылок.

Как вид деятельности, в понимании А.Н. Леонтьева (21), письменная речь включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Л.Е. Журова (13), Д.Б. Эльконин (40)) и графо-моторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Навык символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания (14).

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

1) дофонетическая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей;

2) начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам.

Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики);

3) дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенку доступно различие между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается;

4) правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны;

5) завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С началом обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания. Наступает шестой этап - осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или при психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом (38).

В этом случае у ребенка слуховое различие некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различие фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие - звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Нарушению фонологического структурирования, т.е. фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий (14). Второй этап операции как бы не замечается или недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают. Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Для овладения письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Таким образом предпосылками самостоятельной письменной речи является: сформированность (или сохранность) устной речи, формирование памяти, внимания, мышления. Сформированность общего поведения – мотивы поведения. Сформированность лексико – грамматическим строем речи и фонематического развития.

### **1.3.Общая характеристика состояния письма, чтения и письменной речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

У учащихся с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их числе: большое

количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения.

У детей с нарушениями чтения и письма отмечается низкий уровень понимания словесных инструкций и причинно-следственных связей, бедность синтаксических конструкций, недостаточно сформированные коммуникативная, когнитивная и регулирующая функции речи, затруднен процесс усвоения различных компонентов языковой системы. Что оказывает негативное влияние на развитие ребенка (5).

Основными симптомами письма, чтения и письменной речи являются специфические ошибки, т.е. ошибки, которые не регламентируются применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано ни с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения. Мы применили принцип поуровневого анализа специфических ошибок - для удобства их систематизации как в целях их детального исследования, так и в целях оптимальной организации коррекционного воздействия. Это позволило выделить три группы специфических ошибок на уровне письма:

- на уровне буквы и слога;
- на уровне слова;
- на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем - ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и далее - ошибки иной природы (32).

Д.Б. Эльконин (40) определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В.К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, в

т.ч. - узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии 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 и слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например: «снки» - санки; «кичат» - кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье - «дорве»; брат - «бт»; девочка - «девча»; колокольчики - «калкочи».

Перестановки букв и слогов являются следствием трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан - «чунал»; плюшевого - «плюшегово»; ков- «корвом»; на лугах - «нагалух»; взъерошился - «звелся» и др.

Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из иного слога, заменяются прямым слогом: он - «но»; от ш - «то школы»; из берегов - «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима - «зиам»; дети - «дейт». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: «довр», стёр - «сёрт», брат - «барт» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и напоминает редуцированный гласный (11).

### Ошибки фонематического восприятия.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно же к письму мы в подобных случаях должны говорить о смешении букв, но не замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит.

Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему 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.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: лабиализованные гласные; парные звонкие и глухие согласные; сонорные; свистящие и шипящие. Аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов (38).

### Ошибки на уровне слова

Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленил в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к разделению частей слова.

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п. объясняются фонетическими особенностями сло-гораздела на стыке предлога и следующего за ним слова.



Слитно дети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «ветки елии сосны», «кдому», «надерево». Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни», «кругомшумят», «всядетвора», «идётработа», «светитсолнце».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминации слов: лепят бабу - «лептбау», было лето – «бллт» в мешке подарки для ребят - «мишкпаркилрит» и т.п.

Морфемный аграмматизм становится отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки ярко обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются не свойственные языку образования: лёд - «лэдик»; мёд - «медик» (14).

#### Ошибки на уровне предложения

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость текста на речевые единицы, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений: заглавных букв и точек. Например: «Гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемом аграмматизме, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, позволяющую упорядочить обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям.

Определенные трудности представляет оперирование однородными членами предложения, например: «Девушка была румяной, гладко причесана»; «Эта книга учит честности, смелости и уважать своих друзей»; «Все это добро портилось, привращалась в труху, так как охватившая Плюшкина алчность, скупость вытравило из него рсякое понимание действительной ценности вещей».

Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «Засыпанным снегом лес был сказочно красив» (вместо шзасыпанный снегом лес).

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления: «Зима ждала, ждала пруроода»; «на ветки деревьях»; «по дорожках сада»; «сквозь деревьев»; «поветкам деревьев»; «на ветках деревьях»; «упал с санкох»; «шел к фермы» и т.д.

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже - удваивать, например: «вызвал доске», «мы Шариком бегали», «зайка жил живом уголке», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень за деревом, перед деревом» — вместо под деревом; «в прохладную воду в светлой реки» (40).

Р.Е. Левина (20) выделила следующие ошибки, характеризующие нарушение чтения: вставку добавочных звуков, пропуск букв, замену одного слова другим, повторение, добавление, пропуск слогов. Р. И. Лалаева (18) делит все ошибки чтения на пять групп, причем в этой классификации одновременно учитываются нарушения и технической, и смысловой сторон чтения. Первая группа ошибок включает замены и смешения звуков при чтении: замены и смешения фонетически близких звуков, замены графически сходных букв. Вторая группа ошибок - это нарушение слияния звуков в слоги и слова. Третью группу образуют искажения звуко-слоговой структуры слова, куда автор относит пропуски, добавления и перестановки согласных и

гласных букв и слогов. Четвертая группа - нарушения понимания прочитанного. В пятую группу ошибок автор выделяет аграмматизмы (17).

Изучение ошибок при овладении детьми навыком чтения проведено Б. Г. Ананьевым (2), Т. Г. Егоровым (10). В своих работах исследователи отмечали, что знание механизмов возникновения ошибок помогает понять процесс овладения чтением и выделить в нем наиболее значимые и трудные для учащихся операции. Мы сочли целесообразным детально проанализировать возможные трудности и выделили следующие виды ошибок чтения:

- Ошибки угадывающего чтения отмечаются практически всеми исследователями. Этот вид ошибок является самым распространенным и встречается в чтении всех детей, особенно на начальных этапах овладения этим навыком.

- Ошибки в чтении окончаний. Природа этих ошибок также заключается в смысловой догадке, в попытке предугадать окончание слова, не дочитав его до конца. К данной группе относятся ошибки прочтения окончаний, выражающих категории числа, рода, времени, если они допускаются ребенком при чтении зависимого в словосочетании слова, в то время как главное слово, определяющее форму зависимого, еще не прочитано и его форма не известна ребенку. В этих случаях механизм ошибок связан с неправильным угадыванием, а не с нарушением согласования. Как правило, прочитав все словосочетание, ребенок замечает ошибку и самостоятельно ее исправляет.

- Смешения букв, обозначающих звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство. Эти ошибки чаще наблюдаются на первых этапах овладения чтением при установлении звуко-буквенных связей.

- Перестановки букв и слогов. Этот вид ошибок проявляется в нарушении порядка следования единиц, составляющих слово: рука - «кура», нос - «сон», окно - «онко».

- Пропуски и добавления букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки. Эти ошибки также традиционно выделяются всеми исследователями.

- Неправильная постановка ударения - достаточно распространенная ошибка. Ее появление большинство исследователей связывает с трудностями овладения подвижным ударением, требующим от ребенка чуткости к ритмическому строю языка. По данным Л. И. Румянцевой, больше всего ошибок ударения допускается при чтении ямба (рука, тропа), дактиля (грамота) и анапеста (глубина).

- Аграмматизмы. Под этим видом ошибок традиционно понимаются следующие случаи: изменение числа и падежных окончаний существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; неправильное употребление окончаний существительных в сочетаниях с числительными; изменение числа местоимений; изменение числа, вида, времени глаголов; изменение рода глаголов прошедшего времени; пропуски, смешения предлогов и союзов; нарушения структуры предложения: пропуски, добавления, перестановки слов.

Е.Н. Российская (29) выделяет, что в самостоятельных письменных работах учащихся с нарушением речи, отмечается недостаточность контроля за отбором слов, бедность и инертность словарного состава, ограниченность запаса используемых синтаксических структур предложений, дисграфические и орфографические ошибки. Большие затруднения возникают в обеспечении связности выражения причинно-следственных отношений.

Садовникова (32), Л.Н. Ефименкова (11), Р.И. Лалаева (18) выделяют следующие ошибки самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями:

1. Неречевые ошибки: композиционные (структурные): нарушение

последовательности изложения; логические (смысловые): пропуск необходимых слов, фактов, эпизодов; привнесения, не связанные с темой высказывания; нарушение причинно-следственной зависимости изложенных фактов.

2. Речевые ошибки: неточное употребление слов; использование просторечных и диалектных слов; употребление лишних слов; нарушение порядка слов в предложении; наличие речевых штампов.

3. Грамматические ошибки: в структуре слова (в словообразовании, формообразовании существительного, прилагательного, местоимения, глагола); в структуре словосочетания (в согласовании, управлении, в том числе и в использовании предлогов); в структуре предложения (нарушение границ предложения, связи между подлежащим и сказуемым, ошибки в построении предложений с однородными членами, в сложном предложении, в предложении с прямой речью).

4. Орфографические ошибки: письмо по правилу; слитное, раздельное и дефисное написание слов и их частей, написание слов с большой и маленькой буквы, перенос слов, графическое сокращение слов.

Таким образом, у обучающихся с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их числе: большое количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения и письма. Типичными ошибками самостоятельной письменной речи, у младших школьников с нарушением речи, являются: трудности формирования фонематического (звукового) анализа; ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем); неречевые ошибки; речевые ошибки; грамматические ошибки; орфографические ошибки.

## **ГЛАВА II МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1. Организация содержания изучения состояния готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Теоретический анализ литературы по проблеме обучения предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением речи позволил нам определить основные условия формирования предпосылок к овладению навыками письменной речи. Исходя из полученных данных, мы установили цель и задачи исследования.

В исследовательской работе нами было выделено два этапа:

1. Констатирующий этап исследования, который был направлен на выявление уровня развития предпосылок самостоятельной письменной речи младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

2. Моделирующий этап - рассмотреть основные направления работы по развитию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Констатирующий этап эксперимента по изучению предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями проводился нами на базе МБОУ СОШ № 1 г. Шебекино с учащимися 4 классов, в количестве 6 человек. После изучения психолого-педагогической литературы и по рекомендациям учителя-логопеда данного учреждения, нами были отобраны учащиеся 4 классов, для прохождения эксперимента. Список детей представлен в приложении 1.

Основной целью констатирующего этапа эксперимента является - изучение особенностей предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи..

На данном этапе эксперимента нами решались следующие задачи:

1. Проанализировать тексты сочинения и изложения (связность высказывания, цельность текста, использование языковых средств, соответствие языковым нормам).

2. Выявить состояния устно-речевых предпосылок самостоятельной письменной речи (звукопроизношение, фонематический слух, лексико-грамматический строй).

3. Определить актуальный уровень операциональных компонентов самостоятельной письменной речи (фонематический анализ, действие с лексемами, графомоторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач, проверочное чтение).

4. Провести диагностику функциональных предпосылок самостоятельной письменной речи (внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухо-моторные координации).

Обследование текстов сочинения и изложение проводилось в индивидуальной форме в первую половину дня. При данном обследовании опирались на методические задания, разработанные Е.Н. Российской (29). Детям были предложены два варианта заданий: изложение и сочинение.

При оценке предпосылок самостоятельной письменной речи, мы опирались на критерии оценки, параметры оценки и показатели разработанные Е.Н. Российской (30). Анализ связности текстов.

Структурное единство текста оценивается через анализ внеязыковых и языковых средств связи, использованных в письменно-речевом высказывании. В качестве этих средств выступают:

- композиционная структура сочинений и изложения (вне-языковые средства), которая оценивается с точки зрения наличия всех необходимых структур дискурса: зачина, основной части, заключения;

- лексико-грамматические (языковые) средства, которые рассматриваются как отношения между фразами, материализующимися в связках-элементах речи. После соединяют предложения и включают их, тем самым, в семантико-синтаксическое единство, характерное для дискурсов типа «повествовательное сочинение с элементами описания». Рассматривая основные способы межфразовой связи, необходимо прибегнуть к их качественной и количественной оценке. Наиболее характерными для работ детей этого возраста являются следующие виды связок:

- лексический повтор (чаще всего используется многократное повторение глаголов, наречий времени: теперь, потом, когда и др.);
- замена существительных местоимениями.

Анализ использованных в тексте языковых средств.

Использование в высказываниях языковых средств анализируется по следующим параметрам:

- лексико-морфологический состав дискурса, характеризующийся распределением словаря, актуализированного сочинением и изложением, по частям речи;
- характеристика использованных синтаксических конструкций с точки зрения их категориально-дифференцированного обозначения (простые предложения и сложные предложения с различными типами связи).

Соответствие языковым нормам грамотной письменной речи.

В зависимости от отношения к двум основным формам речи - устной и письменной - выделяют ошибки:

- свойственные исключительно устной форме речи - связанные с произношением (орфоэпические) и ударением (акцентологические);
- свойственные как устной, так и письменной формам речи, т. е. не зависящие от формы речи: словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические;
- свойственные исключительно письменной речи: орфографические и пунктуационные (30).



Предметом рассмотрения и анализа на данном этапе работы являются ошибки последнего типа, в который, с позиции логопедии, входят также и дисграфические (специфические) ошибки, не связанные с незнанием правил родного языка (Е.Н. Российская (30)).

Несмотря на многообразие типологических классификаций данного вида ошибок, основу которых составляют различные принципы, существует сложность отграничения специфических ошибок от других видов ошибок.

Также мы учитывали 4 основных критерия оценки текстов:

- цельность;
- связность;
- использование языковых средств;
- соответствие нормам грамотной письменной речи (30).

Оценка состояния устно-речевых предпосылок самостоятельной письменной речи осуществляется по двухбалльной системе.

Состояние звукопроизношения:

- отсутствие нарушений звукопроизношения - 2 балла;
- нарушение звукопроизношения, не отражающееся на письме - 1 балл;
- нарушение произношения, отражающееся на письме - 0 баллов.

Состояние фонематического слуха:

- отсутствие нарушений фонематического слуха - 2 балла;
- нарушение различения аффрикат и их составляющих - 1 балл;
- нарушение фонематического слуха - 0 баллов.

Состояние лексико-грамматического строя речи:

- отсутствие нарушений лексико-грамматического строя речи - 2 балла;
- нерезко выраженное лексико-грамматическое недоразвитие - 1 балл;
- нарушение лексико-грамматического строя речи - 0 баллов.

Итоговый показатель устно-речевой готовности определяется исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на 3 - количество заданий) и соответствует:

- 2 балла - оптимальному уровню устно-речевой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи;

- 1 балл - допустимому уровню;

0 баллов - критическому.

Определение актуального уровня операциональных компонентов самостоятельной письменной речи.

Процедура обследования и оценка состояния операциональных предпосылок письменной речи осуществляется также по двухбалльной системе.

Исследование фонематического анализа.

Большое значение в успешном формировании самостоятельной письменной речи играет фонематический анализ. Предрасполагающим к возникновению нарушений письменной речи является неумение определить ударный гласный и место согласного звука в слове, затруднения в назывании звуков слова по порядку (спеллинг). Для выявления нарушений данного операционального компонента письменной речи учащимся предлагается выполнить устно задания.

1. Выделить ударный гласный звук в:

- начале слова;

- конце слова;

- середине слова.

2. Определить согласный звук в:

- начале слова;

- конце слова.

3. Выделить безударный гласный, не требующий проверки правилом, в начале слова.

4. Назвать звуки слова по порядку.

Критерием оценки заданий является их выполнение или невыполнение.

Оценка результатов:

- выделяет ударный гласный, определяет место согласного в слове, называет звуки слова по порядку - 2 балла;

- не выделяет йотированные гласные, определяет место согласного в слове с помощью, допускает ошибки в назывании звуков слова по порядку - 1 балл;

- не выделяет ударный гласный, не определяет место согласного в слове, не может назвать звуки слова по порядку - 0 баллов.

## 2. Изучение действий на уровне лексемы.

Наиболее необходимыми действиями на уровне слова в рамках письменной речи являются операции отбраковки и замены лексемы. При этом используются задания на подбор синонимов.

В качестве материала для исследования учащимся предлагают карточки со следующими заданиями:

- На скамейке развалился пушистый кот. (Сидел, лежал, посидел.)

- Мальчик удит рыбу. (Увидит, ходит, ловит.)

- Пестрый ковер укрыл поля и луга. (Уткнул, застелил, замыл.)

Инструкция: «Прочитай предложения. Выбери слово, которым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предложения не изменился. Запиши новое предложение».

Критерием оценки заданий было их выполнение или невыполнение.

Оценка результатов:

- все три задания выполнены правильно - 2 балла;

- два задания выполнены правильно - 1 балл;

- одно правильно выполненное задание (или ни одного) - 0 баллов.

Одним из показателей неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является неумение подобрать синоним к заданному слову.

После проведения анкетирования детям предлагается ответить на вопросы анкеты для выявления мотивационно-побудительного уровня

письменной речи. Помощь со стороны логопеда при заполнении этого типа анкеты исключается (Е.Н. Российская (30)). Приложение 2

Оценка результатов:

Каждый первый ответ оценивается в 3 балла, промежуточный - в 1 балл, последний - в 0 баллов.

Максимальная оценка - 30 баллов. Чем выше сумма баллов, тем выше мотивация письменной речи:

- 25-30 - очень высокий уровень активности письменной речи;
- 20-24 - высокий уровень мотивированности письменной речи как деятельности;
- 15-19 - средний уровень мотивации;
- 10-14 - низкий уровень мотивации письменной речи как необходимой деятельности;
- менее 10 - очень низкий уровень (30).

Наиболее типичный показатель неготовности по состоянию данного компонента соответствует очень низкому уровню мотивации самостоятельной письменной речи (меньше 9 баллов или равен 9 баллам).

Итоговая оценка мотивации и письменно-речевой деятельности:

- высокий уровень мотивации - 2 балла;
- средний и низкий уровень - 1 балл;
- очень низкий уровень - 0 баллов.

5. Обследование умения решать орфографические задачи (Е.Н. Российская (30)).

Наиболее необходимыми в процессе письменной речи являются следующие этапы решения орфографических задач: выявление орфограммы, припоминание правила, его правильное применение. С целью обследования орфографических умений рекомендуются письменные тексты, включающие все изученные на данный период обучения правила правописания.

Задание: прочитай текст; подчеркни все орфограммы; вспомни правило на каждую орфограмму, объясни написание.

Предрасполагающим к нарушениям письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов).

б. Выявление продуктивности проверочного чтения.

В соответствии с результатами написания текста осуществляется последующий контроль за письменно-речевой деятельностью, позволяющий выявить ошибки, не замечаемые в процессе письма. Оценить уровень эффективности данного операционального компонента письменной речи можно по показателю продуктивности проверочного чтения. С этой целью после написания диктанта, изложения или сочинения учащимся необходимо дать следующее задание: «Проверьте свою работу; если найдете в ней ошибки, исправьте их карандашом».

Типичным показателем неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является показатель менее 50% (0 баллов). Итоговый показатель готовности операциональных компонентов рассчитывается также исходя из среднего арифметического: баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество заданий, которых в данном блоке 6, и соответствует:

- 2 балла - оптимальному уровню готовности операциональных предпосылок овладения навыками самостоятельной письменной речи;
- 1 балл - допустимому уровню;
- 0 баллов - критическому (30).

Процедура обследования и оценка состояния функциональных предпосылок письменной речи

Исследование памяти проводится по общепринятым методикам: «Корректирующая проба» и «Запомни пару» (А. В. Ануфриев, С. Н. Костромина).

1. Методика «Запомни пару» позволяет выявить уровень развития словесно-логической памяти. Учащимся зачитывается 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парами - 5 секунд). После 10-секундного

перерыва читаются слова левой половины ряда (с интервалом в 10 секунд).

Учащиеся записывают запомнившиеся слова правой половины:

- кукла - играть;
- курица - яйцо;
- ножницы - резать;
- лошадь - сани;
- книга - учитель;
- бабочка - муха;
- щетка - зубы;
- машина - дорога;
- снег - зима;
- корова - молоко.

## 2. Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант).

Инструкция: «На бланке с буквами зачеркните первый ряд букв. Просмотрите ряды букв слева направо и вычеркните те же буквы, которые вычеркнуты в примере. Работать надо быстро и точно. Время работы - 5 минут».

Пример:

ЛКРНСОАРНСВАРКВРХ

Стимульный материал:

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПША

ЫТЕАОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФ

ОТЗОСКАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБД

КПКШУВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБО

Обработка результатов

Для определения объема внимания ( $V_b$ ) необходимо подсчитать количество просмотренных знаков:

- $V_b > 600$  знаков - 2 балла;
- $200 < V_b < 600$  - 1 балл;
- $V_b < 200$  - 0 баллов.

Для оценки концентрации и внимания ( $C_v$ ) необходимо подсчитать количество допущенных ребенком ошибок (пропуски подлежащей вычеркиванию буквы, вычеркивание другой буквы).

- $C_v < 5$  - 2 балла;
- $5 < C_v < 10$  - 1 балл;
- $C_v > 10$  - 0 баллов.

4. Еще одной составляющей функционального базиса письменной-речевой деятельности является слухо-моторная координация (воспроизведение звуковых ритмов). Невозможность или неправильное воспроизведение ритмических последовательностей также являются признаком предрасположенности к нарушениям письменной речи, которая, как и любое физическое явление, ритмична. Для выявления состояния слухо-моторных координации целесообразно использовать следующую методику:

- повторить заданный ритмический образец;
- сравнить две серии ударов, предъявленных последовательно.

Если ребенок не справляется с первым заданием и успешно выполняет второе, то это свидетельствует о том, что страдает сам процесс воспроизведения ритмов при сохранной способности к слуховому различению («премоторный» тип нарушения). Если ребенок не выполняет оба задания, наблюдается «височный» тип нарушения, т.е. нарушается слуховое различение звуковых ритмов.

Оценка результатов:

- безошибочное воспроизведение ритмов - 2 балла;
- «премоторный» тип нарушения - 1 балл;
- «височный» тип нарушения - 0 баллов.

Итоговый показатель состояния функциональных предпосылок письменной речи рассчитывается также исходя из среднего арифметического (баллы-оценки каждого задания суммируются, и полученная сумма делится на количество показателей, которых в данном блоке 5) и соответствует:

- 2 балла - оптимальному уровню готовности функционального базиса к овладению навыками самостоятельной письменной речи;

- 1 балл - допустимому уровню;

- 0 баллов - критическому.

Для большей наглядности итоговые показатели по каждому блоку оформляются в виде профиля потенциальной готовности к овладению предпосылок самостоятельной письменной речи все показатели, критерии и уровни представлены нами в таблице 2.2. в виде уровневых шкал.

Типичным проявлением неготовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи является критический уровень состояния показателей даже одного из блоков. Программа коррекционной работы строится на основе полученных результатов. Дети с критическими показателями готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи нуждаются в логопедическом воздействии, направленном на формирование специфических операций и функций, в наибольшей степени «ответственных» за письменно-речевую деятельность.

Е.Н. Российской были разработаны, критерии и уровни по блокам формирования предпосылок самостоятельной письменной речи (30).

Таблица 2.2.

Показатели	Критерии	Уровни		
		Оптимальный	Допустимый	Критический
Устно-речевые предпосылки	Состояние звукопроизношения	Отсутствие нарушений звукопроизношения	Допускаются нарушения звукопроизношения, не отражающиеся на письме	Звукопроизношения отражающееся на письме
	Состояние фонематического слуха	Отсутствие нарушений фонематического слуха	Нарушение различение аффрикат и их составляющих	Нарушение фонематического слуха



	Состояние лексико-грамматического строя речи	Отсутствие нарушений лексико-грамматического строя речи	Нерезко выраженное лексико-грамматическое недоразвитие	Нарушение лексико-грамматического строя речи
Операционные предпосылки	Мотивация (анкетирование)	Высокий уровень (20 баллов и более)	Средний и низкий уровень (10-19 баллов)	Очень низкий уровень (< 9 баллов)
	Фонематический анализ	Выделяет ударный гласный, определяет место согласного в слове, называет звуки слова по порядку	Не выделяет йотированные гласные, определяет место согласного в слове с помощью, допускают ошибки в назывании звуков слова по порядку	Выделяет ударный гласный, не определяет место согласного в слове, не может называть звуки слова по порядку
	Действие на уровне лексемы	Все три задания выполнены правильно	Два задания выполнены правильно	Одно или ни одного правильно выполненного задания.
	Продуктивность решения орфографических задач	Более 70%	50% - 70%	Менее 50%
	Реализация графомоторных программ	Высокий уровень (10-12 баллов)	Средний и низкий уровни (6-9 баллов)	Очень низкий уровень (менее 6 баллов)
	Продуктивность проверочного чтения (Р)	Более 70%	50% - 70%	Менее 50%
	Функциональные предпосылки	Уровень развития кратковременной памяти	Число правильно найденных сумм (ЧПНС более 25)	15 - 25
Уровень развития словесно-логического мышления		Коэффициент смысловой памяти Более 3	2-3	Менее 2

Объем внимания	Более 600 знаков	200 - 600	Менее 200
Концентрация внимания	Менее 5	5- 10	Более 10
Устойчивость внимания	Менее 30	30- 60	Более 60
Состояние слухо-моторной координации	Безошибочное воспроизведение ритмов	Премоторный тип нарушения	Височный тип нарушения

## 2.2. Результаты изучения состояния сформированности предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением речи

Исследования устноречевых предпосылок самостоятельной письменной речи показало следующие результаты: изолированное нарушение звукопроизношения обнаружено у 33% обследованных детей. Нарушение фонематического слуха отмечено у 50% детей, у 66% испытуемых наблюдалось фонематическое недоразвитие, сочетающееся с фонетическим дефектом. Нарушения лексико-грамматического строя речи обнаружено нами у 100% учащихся с нарушением речи. В самостоятельной монологической речи у 100% учащихся с нарушением речи преобладают простые, нераспространенные предложения обиходно-бытового характера, аграмматизмы ( см. таблицу 2.3. и рисунок 2.1).

Таблица 2.3

Результаты исследования устноречевых предпосылок самостоятельной письменной речи.

Параметры обследования	Процент детей, имеющих особенности в соответствующем показателе развития
Изолированное нарушение звукопроизношения	33%
Фонематическое нарушение речи	50%
Лексико-грамматический строй речи	100%

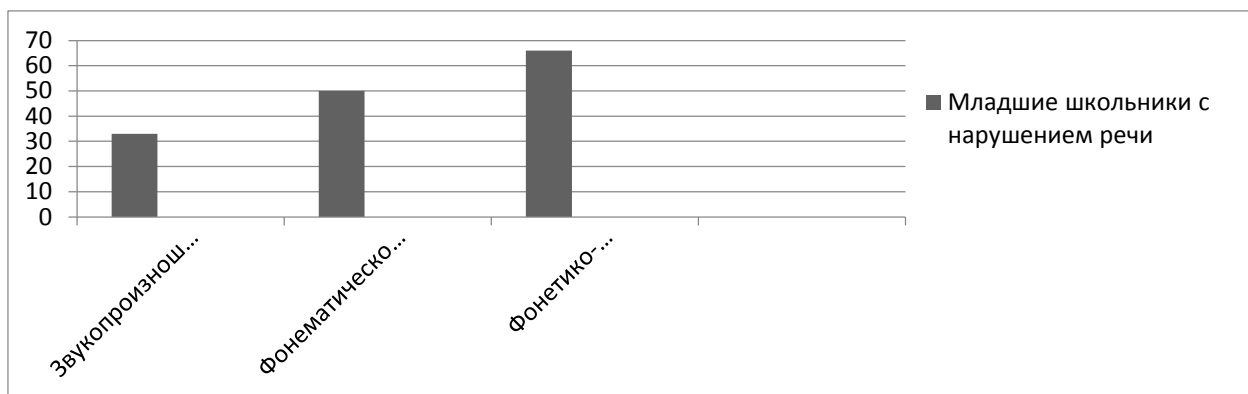


Рис. 2.1. Результаты исследования устноречевых предпосылок самостоятельной письменной речи.

В качестве параметров оценки цельности текста мы придерживаемся параметров разработанных Е.Н. Российской (29), которая считает адекватное и полное раскрытие его темы и основной мысли, которое выражается в:

- объёме высказывания;
- последовательности изложения;
- достоверности высказывания.

Количественный анализ целостности текстов по вышеперечисленным показателям наглядно демонстрирует таблица 2.4.

Таблица 2.4.

#### Количественный анализ целостности текстов

Учащиеся	Показатели объема высказываний					
	Среднее количество предложений в тексте		Среднее количество слов в тексте		Средняя длина фразы	
	изложени е	сочинени е	изложени е	сочинени е	изложен ие	сочинен ие
Младшие школьники с речевыми нарушениями	12	16	3	4	4	5

Из таблицы 2.4 видно, что словарный запас и длина фраз в сочинениях у младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением речи значительно превосходит аналогичные показатели объема изложений. Данные количественные неравенства объясняются возможностями творческой активизации и актуализации лексикона детей, которые обеспечиваются условиями сочинения, тогда как творческая активность в

рамках изложения ограничивается содержанием текста-образца. Меньшее среднее количество предложений и слов в изложениях и сочинениях детей с нарушением речи свидетельствует об ограниченном (в сравнении с возрастной нормой) словарном запасе и невозможности его активного использования.

Ограничение объема высказывания (в сравнении с нормой) в работах детей с речевыми расстройствами, в большинстве случаев выраженное простым перечислением действий и объектов, является одним из показателей нарушения целостности текста и свидетельствует о затруднениях письменного оречевления выделенных элементов графической опоры.

Таблица 2.5. наглядно демонстрирует особенности последовательности изложения текстов учащимися.

Таблица 2.5

#### Количественный анализ последовательности изложения текстов

Учащиеся	Показатели нарушения последовательности изложения			
	Нарушение последовательности излагаемых событий		Повторы названия объектов и описание действий	
	изложение	сочинение	изложение	сочинение
Младшие школьники с речевыми нарушениями	2	3	5	10

Из таблицы 2.5 видно, что в сравнении с сочинениями, у большинства учащихся с нарушением речи наблюдается относительная сохранность характеристик последовательности изложения.

Процент работ, в которых обнаружено несоответствие показателям последовательности в изложении. Учитывая название изложения, текст содержит пятикратный повтор слова «белочка». Данное явление может быть следствием сниженного объема оперативной памяти у учащихся с нарушением речи. Ребенком не удерживается только что зафиксированная информация и он возвращается снова. В результате возникает повтор.

Результаты выявленных нарушений достоверности высказывания отражены в таблице 2.6.

Таблица 2.6

## Количественный анализ достоверности высказывания

Учащиеся	Нарушения достоверности высказывания					
	Привнесение фактов		Пропуск объектов		Искажение фактов	
	изложены	сочинены	изложены	сочинены	изложены	сочинены
Младшие школьники с речевыми нарушениями	0	25	11	10	13	20

Домысел в сочинениях учащихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи носил смысловой характер. Обращает на себя внимание тот факт, что доммысел в изложениях не обнаружен ни в одной из работ, это показывает, что к данному этапу обучения учащиеся научились писать изложение - работу, целью которой является максимально точная передача своими словами текста-эталона.

Остановимся подробнее на качественном анализе работ младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи позволившему выявить особенности целостности их текстов, которые могут быть оценены двойко.

Так, привнесения фактов были свойственны лишь продуктивным формам письменной речи и свидетельствовали о включении детей в вымышленную ситуацию отсутствующего собеседника, что является в данном случае позитивным явлением. Показателем нарушения целостности явились многочисленные повторы, различающиеся в зависимости от формы письменной речи. Так, в репродуктивной форме наиболее часто повторялись названия объектов: «белочка», «белка», «медвежонок», «зверек» и т. д.

На соблюдении достоверности высказывания отрицательно сказывались нарушения целостности текста, искажение фактов, что имело место и в текстах изложений учащихся с нарушением речи (напр. «орехи», «орешки» - вместо «еловую шишку»; «со стрелой» - вместо «стрелой»),

Пропуски объектов как показатели нарушения целостности текста наблюдались также во всех вышеописанных формах письменно-речевой

продукции (например, в изложении опускалась микротема) - «Встреча с медвежонком», в сочинениях отмечались пропуски описания игрушки.

Нарушения нормы целостности текстов учащихся с нарушением речи гораздо распространеннее и грубее, чем аналогичные показатели текстов изложений. Так, недостаточность целостности изложений не нарушает смысловую организации текстов, тогда как проявление нарушений целостности текстов сочинений делает их непонятными и в отдельных случаях даже бессмысленными.

С одной стороны, это явление можно считать следствием нарушения системы операций, выполняемых в процессе письменной речи, которые у младших школьников с нарушением речи заменяются рядом изолированных фрагментарных связей, лишенных четкой иерархической структуры.

С другой стороны, качественное и количественное различие симптомов нарушения целостности текстов изложений и текстов сочинений является, на наш взгляд, результатом отсутствия целенаправленной работы по формированию готовности к овладению предпосылок самостоятельной письменной речи.

#### Оценка связности высказывания

Оценивая композиционную структуру дискурсов, мы выявили, что вступление и заключение или их элементы присутствуют в абсолютном большинстве изложений учащихся с нарушением речи.

Что касается работы по формированию готовности к овладению навыками репродуктивных форм письменной речи, то она начинается задолго до регламентированных программой сроков поведения изложений. Приемами этой работы являются аудирование и пересказы текстов. Ответы на вопросы по прочитанному или прослушанному и т. д.

У значительного количества сочинений учащихся с нарушением речи присутствовали вступления-обращения, заключения-подписи, заключения, предполагающие обратную связь, и заключения, указывающие на причину окончания письма. Это является положительной чертой, указывающей на

включение ребенка в ситуацию общения с воображаемым собеседником и свидетельствующей об осознании коммуникативной направленности текста письма. Это делает письменную речь более мотивированной, а «в силу этого более интеллектуализированной».

Количественные результаты дисграфических и орфографических ошибок в текстах представлен в таблице 2.7.

Таблица 2.7

Количественные результаты дисграфических и орфографических ошибок в текстах

<b>Учащиеся</b>	<b>Количество работ (%)</b>	<b>Количество дисграфических ошибок на одну работу</b>	<b>Количество орфографических ошибок на одну работу</b>
Младшие школьники с речевыми нарушениями	12	6	7

Оценивая композиционную структуру текстов, мы выявили, что вступление и заключение или их элементы присутствуют в абсолютном большинстве изложений учащихся с нарушением речи. Несмотря на это, значительное число сочинений (58,3% - работ детей с нарушением речи) начинаются непосредственно с описания «маршрута», обозначенного на карте.

Вступления содержатся в 41,7% работ детей с нарушением речи. Нами выделено два основных вида вступлений, свойственных работам учащихся с нарушением речи.

Рассматривая основные способы межфразовой связи, мы прибегли к их качественной и количественной оценке (Е.Н. Российская). Наиболее характерными для работ учащихся с ФФНР были следующие виды связок:

- лексический повтор (использовалось многократное повторение глаголов пройти, идти и др., наречий времени, теперь, потом, когда и др.);

- замена существительных местоимениями: Белочка - она, медвежонок - он, Робинзон - ты.

Использование различных частей речи (лексико – морфологический состав высказывания) в работах (изложениях и сочинениях) младших школьников с нарушением речи наглядно демонстрируется на рисунке 2.2.

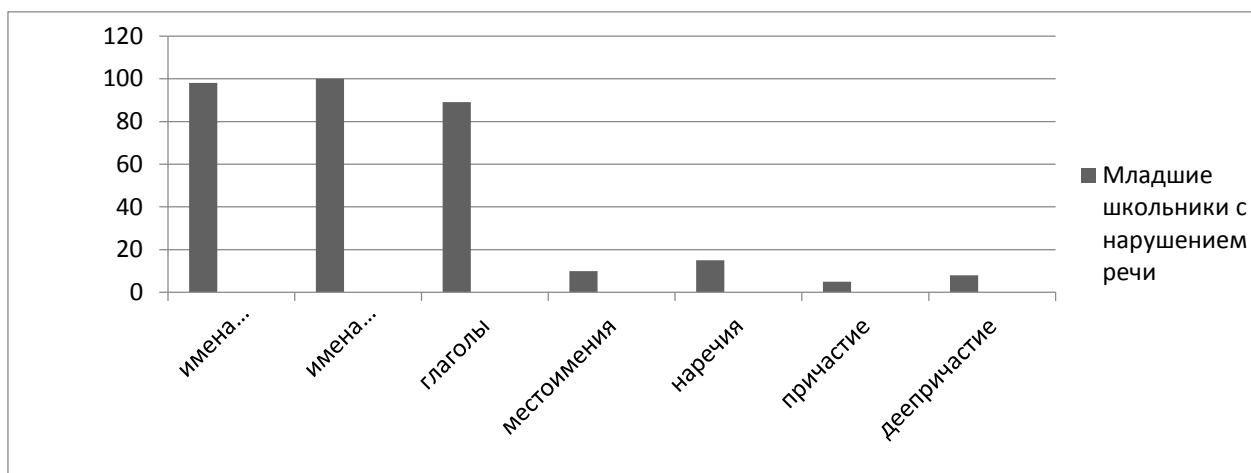


Рис. 2.2. Частота употребления частей речи

В целом качественный анализ словаря учащихся с нарушением речи показал весьма ограниченный лексический запас, используемый в самостоятельных творческих работах, и многочисленные отклонения от норм словоупотребления.

При анализе использованных в тексте синтаксических конструкций (таблица 2.8) мы выявили, что наиболее характерным для большинства сочинений младших школьников с нарушением речи является простое двусоставное нераспространённое предложение.

Таблица 2.8

Количественные результаты синтаксических конструкций в текстах

Учащиеся	Типы конструкций						
	Простое предложение				Сложное предложение		
	двусост. нераспр. предл	двусост. растрп. предл.	односос т. нераспр. предл.	односо ст. распр. предл.	сложнос оч. предл.	сложн оподч ин. предл.	бессою зн. предл.
Младшие школьники с нарушением	100	100	100	100	15	18	0



речи							
------	--	--	--	--	--	--	--

Таким образом, анализ репродуктивных форм предпосылок самостоятельной письменной речи учащихся с нарушением речи свидетельствует о том, что к данному этапу обучения дети владеют умением без грубого искажения смысла передавать содержание текста-образца, сохраняя некоторые стилевые характеристики.

Анализ сочинений учащихся с нарушением речи обнаружил, что нарушение цельности и связности высказывания, которое указывает на трудности порождения письменного текста, обусловленные речевым недоразвитием данного контингента школьников.

Многочисленные дисграфические и орфографические ошибки в работах учащихся с нарушением речи являются не только проявлениями комплекса системного языкового недоразвития, но и проявлением дефицита когнитивных и сенсорных процессов (произвольной концентрации, переключения и распределения внимания и оперативной памяти), обеспечивающих предпосылки самостоятельной письменную речь и нуждающиеся в специальном исследовании.

Результаты исследования уровня развития кратковременной и словесно-логической памяти.

Результаты обследования представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9

Уровень развития кратковременной и словесно- логической памяти

Учащиеся	Типы конструкций					
	Кратковременная память			Словесно-логическая память		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Младшие школьники с нарушением речи	75	20	5	42	47	12

В таблице 2.10 наглядно отражает состояние различных характеристик внимания у детей с нарушением речи.

Таблица 2.10

## Уровень развития внимания

Учащиеся	Объем внимания			Концентрация внимания			Переключаемость внимания		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Мл. школьн. с реч. нар.	57	32	11	47	38	15	50	45	5

Как видно из таблицы, наибольшее количество детей, имеющих низкий уровень развития таких характеристик внимания, как объем (57%) и концентрация (47%), во многом отвечающих за формирование письменноречевой деятельности, отмечается у младших дошкольников с нарушением речи

Результаты выполнения слухо-моторной координации задания отражены в таблице 2.11.

Таблица 2.11

## Состояние слухо-моторной координации

Нарушение воспроизведение ритмов	Младшие школьники с нарушением речи
«Премоторный» тип дефекта	55
«Височный» тип дефекта	15

Проведенное экспериментальное изучение функциональных предпосылок самостоятельной письменной речи позволяет сделать следующий вывод:

Все выявленные особенности письменноречевой деятельности, а также характеристики когнитивных процессов и функций свидетельствуют о недостаточности психической базы, обеспечивающей процесс самостоятельной письменной речи, что предполагает необходимость специальной работы по коррекции кратковременной и словесно-логической памяти, внимания и слухо-моторной координации у учащихся с нарушением речи.

В результате проведенного анкетирования было выявлено, что 25-30 баллов, соответствующие очень высокому уровню писательской активности по нашим нормативам, не набрал ни один из испытуемых.

Учащиеся с практически сформированной адекватной мотивацией письменной речи как деятельности набрали 20-24 баллов. Таких детей выявлено не было.

От 15 до 19 баллов набрало 5% учащихся с нарушением речи.

У этой категории детей сформировано позитивное отношение к самостоятельной письменной речи, но она привлекает их больше внеучебными сторонами. Этим детям нравится не сам процесс письма, а внешняя его атрибутика (например, эпистолярные принадлежности: тетради, ручки и т.п.).

Отношение к самостоятельной письменной речи как необходимой деятельности не сформировано у учащихся набравших 10-14 баллов. Количество этих учащихся с нарушением речи - 75%

Менее 10 баллов набрало 18% младших школьников с нарушением речи.

У этих учащихся сформировано стойкое негативное отношение к самостоятельной письменной речи как деятельности.

Результаты исследования уровня развития мотивации письменной речи наглядно отражает график 2.3.

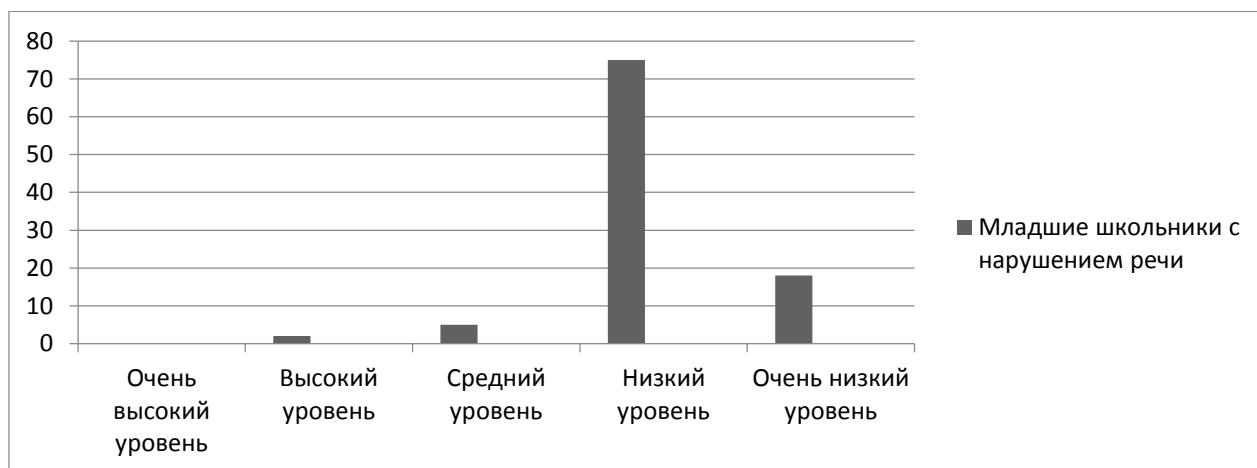


Рис. 2.3 Уровень мотивации письменной речи.

Из графика видно, что у младших школьников с речевыми нарушениями наблюдается низкий уровень мотивации письменной речи как

необходимой деятельности. Этим обусловлена необходимость работы по целенаправленному ее формированию.

Таким образом мы выяснили, что для преобладающего количества детей, имеющих сниженный объем внимания (85%), характерна также низкая продуктивность контролирующего чтения. С увеличением объема внимания повышается и показатель продуктивности чтения. Таким образом, данная прямая зависимость доказывает, что одной из причин низкой продуктивности проверочного чтения является снижение объема внимания. Это предполагает необходимость специальной работы по коррекции и развитию внимания у детей с речевыми расстройствами, как базового психического процесса, определяющего продуктивность такого важного операционального компонента самостоятельной письменной речи, каковым является проверочное чтение.

Проведенное изучение особенностей устной речевых, операциональных и функциональных предпосылок явилось базой для создания уровневых шкал потенциальной готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи.

Результаты исследования потенциальной готовности к обучению самостоятельной письменной речи представлена в рис 2.5.



Рис. 2.5. Показатели уровневой готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи младших школьников с ФФНР.

Из диаграмм видно, что у детей с нарушением речи 32% критический уровень по трем показателям, 34% критический уровень по двум показателям, допустимый – по одному, 20% критический уровень по одному показателю, допустимый по двум, 12% допустимый уровень по двум показателям, оптимальный – по одному, 2% допустимый уровень по трем показателям.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи выявлен низкий показатель состояния таких операциональных компонентов, как мотивация письменной речи, фонематический анализ, решение орфографических задач, проверочное чтение. Относительно сохранной является операция действий на уровне лексем.

### **2.3. Методические рекомендации по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Как показали результаты констатирующего этапа обучение предпосылок самостоятельной письменной речи требует определенной зрелости операций, входящих в структуру письменно-речевой деятельности (действий на уровне лексем, фонематического анализа, решения орфографических задач, проверочного чтения), а также определенного уровня развития функций и процессов (кратковременной и словесно-логической памяти, внимания), обеспечивающих письменную речь как деятельность.

Изучив практику работы педагогов школы мы пришли к выводу, что учителя проводят различные виды работ по развитию речи учащихся. На уроках, когда пишется коллективное сочинение, используется прием сотворчества – учитель предлагает поработать над созданием текста всем вместе. Коллективное сочинение строится в порядке от первого предложения, затем с учетом первого предложения составляется последующее, и так далее. При этом своевременно исправляются недостатки

в оформлении мысли, контролируется развитие темы. По мере продвижения делаются записи на доске и в тетрадях учеников. По завершению работы созданный общими усилиями текст выразительно прочитывается.

Анализ методической литературы позволяет классифицировать разнообразие методов и приемов развития речи с учетом формируемых умений (согласно данным таблицы 2.12.).

Таблица 2.12

### Методы и приемы развития речи младших школьников

Группа методов	Приемы	Формируемые умения:
имитативные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– анализ образцовых текстов,</li> <li>– синтез собственных языковых конструкций,</li> <li>– поисковая деятельность,</li> <li>– обобщение,</li> <li>– творческие работы,</li> <li>– все виды пересказа</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– связанные с пониманием, раскрытием темы сочинения;</li> <li>– подчинить свое сочинение определенному замыслу</li> </ul>
коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> <li>-создание речевых ситуаций,</li> <li>-ролевые игры,</li> <li>-словесное рисование,</li> <li>-ведение дневников,</li> <li>-создание сюжетов по воображению,</li> <li>-творческие попытки в различных литературных жанрах.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– собирать, накапливать материал</li> <li>– в языковой подготовке текстов</li> <li>– составлять текст</li> <li>– совершенствовать написанное.</li> </ul>
Конструирование текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>– словарная работа</li> <li>– работа над словосочетанием</li> <li>– работа над предложением</li> <li>– логическая работа</li> <li>– упражнения, опирающиеся на теорию текста</li> </ul>	

В рамках имитативных методов находят место и анализ образцовых текстов, и синтез собственных языковых конструкций, и поисковая

деятельность (выбор слов и других средств языка), и обобщение, и даже творчество (пересказы и письменные изложения с изменением и творческим дополнением, инсценирование, драматизация и др.). Существует набор приемов, типов ученических работ обучения речи «по образцам»: это многочисленные виды пересказа прочитанного текста, письменные изложения разнообразных типов. При всей популярности имитативного метода он лишь подготавливает обучающихся к другим методам развития речи.

Из коммуникативной функции языка выводится вторая группа методов развития речи – коммуникативные методы. Данная группа методов опирается на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта: метод учитывает его ступени – и ситуативную, и мотивационную, и восприятие адресата, и обратную связь. Коммуникативные методы имеют свой набор приемов и типов упражнений: создание речевых ситуаций, речевые игры, походы и экскурсии, словесное рисование, ведение дневников, создание сюжетов по воображению и, конечно же, творческие попытки в прозе, стихах, драматических жанрах.

Данный метод формирует и реализует систему умений учащихся:

- связанные с темой сочинения, с ее пониманием, раскрытием;
- подчинить свое сочинение определенному замыслу;
- собирать, накапливать материал;
- в языковой подготовке текстов;
- составлять текст;
- совершенствовать написанное.

Методом развития речи, вытекающим из дидактической установки, являются новые способы деятельности обучающихся, их новые умения формируются на основе правил и закономерностей. Это метод конструирования текста, который опирается на закономерности языка.

Данный метод располагает обширным набором приемов и типов речевых упражнений, большинство из которых выполняют подготовительную или вспомогательную функции: они вплетаются в процесс подготовки речевого упражнения на разных его этапах:

Таблица 2.13

Этапы работы по формированию самостоятельной письменной речи

Направление работы	Цель и задачи
Словарная работа	Толкование значения слов, их оттенков; работа с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологизмами; работа со словарями; исправление ошибок словоупотребления
Работа над словосочетанием	Составление словосочетаний с конкретными слова; проверка сочетаемости слов; введение словосочетаний в текст; обнаружение и исправление ошибок в словосочетаниях; упражнения на предупреждение подобных ошибок;
Работа над предложением	Составление предложений на заданную тему с использованием заданных слов; составление предложений по схемам-моделям; распространение предложений; изменение их структуры, выражение одной и той же мысли в различных синтаксических вариантах, свободное составление предложений и фраз и др.;
Логическая работа	Работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов природы по их признакам, построение обобщений и рассуждений, исправление логических ошибок;



Упражнения, опирающиеся на теорию текста	Моделирование структуры текста, отработка типов связей в тексте, составление текстов различных жанров, передача сюжета в диалогической форме
--	--

Данные упражнения на основе конструктивных приемов носят учебный, тренировочный характер.

Все три группы методов лаконично сочетаются в работе обучающихся и учителя, создают базу для развития речи школьников, которая тесно связана с курсом русского языка, литературы, риторики и с социальной деятельностью детей.

Связной называется такая речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передает законченную тему (т.е. представляет единое целое), организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой.

Единицами связной речи считается рассказ, статья, роман, монография, доклад, отчет, а в условиях школы – развернутый устный ответ учащегося на поставленный учителем вопрос, письменное сочинение или изложение. В отдельных случаях в связной речи может быть приравнено отдельное предложение, если оно отвечает требованиям законченности, цельности (например, загадка).

Выделяют следующие виды упражнений в связной речи, принадлежащей самим учащимся:

- развернутые ответы на вопросы (в том числе и в ходе беседы);
- различные текстовые упражнения, связанные с анализом прочитанных произведений, с изучением грамматического материала, с активизацией грамматических форм и лексики, если высказывания учащихся в основном отвечают указанным выше требованиям;
- записи по наблюдениям (если ведутся систематически);
- устный пересказ прочитанного в его различных вариантах;

- устные рассказы учащихся по заданной теме, по картине, по наблюдениям, по данному началу или концу, по данному плану, сюжету;
- рассказывание художественных текстов, заученных наизусть, запись таких текстов по памяти;
- импровизация сказок, начатки литературно-художественного творчества – сочинение стихов, рассказиков;
- письменные изложения образцовых текстов (художественных, публицистических, научно-популярных);
- перестройка данных учителем текстов (выборочные пересказы и изложения, творческие формы пересказа и изложения);
- различные виды драматизации, устного рисования, иллюстрирования прочитанных рассказов, воображаемая экранизация прочитанных произведений или собственных рассказов;
- письменное сочинение (разнообразных типов).

Среди видов упражнений значительное место занимают изложения и сочинения, относящиеся к числу творческих приемов развития письменной связной речи обучающихся. Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов, М. С. Соловейчик рассматривают изложение как сочинение репродуктивного характера, отмечают некоторые особенности, связанные с выбором текста для различных видов изложений, языковым оформлением, его оценкой, а также с ходом проведения уроков обучения изложению. По мнению Т. Г. Рамзаевой, значимость работы над изложением становится сегодня как упражнения, приобщающее детей к лучшим образцам языка. Высокохудожественные тексты способствуют формированию правильности речи, повышают ее культуру, прививают художественный вкус, развивают языковое чутье.

Изложения – это пересказы прочитанного. Они, как и сочинения, формируют и совершенствуют связную речь учащихся. Изложение образцовых текстов приучает детей логически мыслить, четко и ясно передавать содержание по плану, т.е. отбирать и располагать материал в соответствии со своим замыслом. Изложение позволяет ознакомить

школьников с особенностями описания, повествования и рассуждения, дает образцы эмоционально окрашенной и деловой речи. Многие умения, связанные с написанием сочинений, дети приобретают в работе над изложением.

К концу второго года обучения учащиеся должны уметь писать изложение и сочинение в 60-75 слов по коллективно составленному плану.

К концу третьего года обучения учащиеся должны уметь писать изложения и сочинения в 90 – 100 слов по самостоятельно составленному плану. Данные навыки совершенствуются в течение четвертого года обучения, объем сочинений увеличивается до 100 – 120 слов.

Изложения бывают разные по объему: от 10 – 15 минутных работ, проводимых на уроках грамматики, до 1-1,5 – 2 часовых обучающих и проверочных изложений.

Сочинение представляет собой один из наиболее сложных видов работы над речью детей. Оно в школе занимает особое место: ему в известной мере подчинены многие другие упражнения, проводимые на уроках чтения и грамматики.

Сочинение – это творческая работа, оно требует самостоятельной мысли ребенка, активности, увлеченности, внесения чего-то своего, личного в составляемый текст. Выбор слов, оборотов речи и предложений, обдумывание композиции, отбор материала, установление логических связей, проверка орфографии – весь этот сложный комплекс действий требует от ребенка высокого напряжения всех его творческих сил.

Материалом для детских сочинений чаще всего служит их жизненный опыт – наблюдения, игры, развлечения, труд, походы, экскурсии. Постепенно в содержании сочинений дети начинают вводить материал, почерпнутый или из книг, радиопередач, рассказов учителя. Они учатся соединять, синтезировать свой живой, непосредственный опыт с яркими описаниями и интересными фактами, почерпнутыми из художественной и научно-популярной литературы.

Весь процесс составления детьми текстов сочинений и их написания должен быть целенаправленным, чтобы каждая новая работа, предлагаемая учащимся, способствовала их умственному и речевому развитию.

Система сочинений – это расположение их в определенной последовательности, продуманность тематики, целесообразное чередование видов. Система помогает осознать необходимость каждого ее звена, элемента для развития речи и мышления учащихся, их наблюдательности, стилистических умений. Она поможет избавиться от одностороннего развития связной речи детей.

Могут быть созданы различные системы сочинений. Каждая из них имеет свои признаки, характерные черты и особенности, которые отражают то или иное понимание задач обучения. Остановимся на признаках системы сочинений.

Творческий метод обучения сочинениям, заложенный в современной системе обучения, вобрал в себя все наиболее ценное из опыта дореволюционной и советской методики, начиная от К.Д. Ушинского. Система сочинений основана на творческом методе. Ее целью является развитие у детей самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе – точной и выразительной связной речи.

Система должна охватывать все доступные детям этого возраста виды сочинений, изложений и других речевых упражнений. Это позволит разносторонне развивать мышление и речь учащихся, т.к. каждый вид сочинения активизирует свои особые мыслительные операции, необходимые для работы над данным видом сочинения. Сочинение – описание какого-либо предмета или явления развивает в первую очередь внимание к существенным признакам и деталям, вырабатывает точность и наблюдательность.

Нами были составлены следующие тематические группы, примерно соответствующие новым программам начальных классов, например, из истории государства и его современности; о родном городе (поселке); об исторических героях и праздниках российского народа; о профессиях; о

природе (о временах года и явлениях природы), животных, растениях (согласно данным таблицы 2.14).

Таблица 2.14

## Классификация сочинений по критериям

Критерии	Группы сочинений	Темы примерные
По источникам материала	– о пережитом, виденном, слышанном самими учащимися; – на книжном материале, по картинам, рассказам учителя; – материал разных источников;	<u>По живым наблюдениям:</u> В лесу (разные времена года); Наша березовая роща в сентябре; Вечер на лесной поляне; Майский букет; Первый снег. <u>Из опыта детей:</u>
По степени самостоятельности	– коллективно подготовленные на общую тему; – индивидуальные	Случай на реке; Мы в походе; Рассказ моего дедушки.
По жанрам	– повествование; – описание; – рассуждение	<u>По картинам художников:</u> Ф. Решетников «Опять двойка»; А. Пластов «Первый снег»; И. Левитан «Март» и т.д.
По языковым особенностям (по стилю)	– художественные (эмоционально-образные); – научные (деловые)	<u>Фантастика,</u> <u>приключения:</u>
По тематическим группам	– природа нашей Родины; – труд взрослых и детей; – о прошлом и настоящем; – школа, семья, друзья	Приключения капитана Зайцева в космосе; Новые приключения в Изумрудном городе и т.д.
На основе личного опыта		<u>Темы-рассуждения:</u> Кем я буду и почему? Кто же сильнее и смелее: заяц или орел?
Сочинения по картинам		Почему нельзя разорять птичьих гнезд?
На основе прочитанного		

Классификация сочинений помогает в планировании каждого отдельного сочинения и их системы. Преимущество упражнений состоит в

том, что каждая новая работа представляет собой шаг вперед от уже усвоенного. Она опирается на предыдущую, от более простого к сложному, от уже известного к неизвестному – таков путь обучения любому умению, в том числе и письму сочинений. Важно, чтобы в каждом сочинении дети овладевали хотя бы небольшим новым умением, познакомились с особенностью передачи нового содержания, учились использовать новые приемы оформления своих мыслей, а так же закрепляли умения, полученного в работе над предыдущими сочинениями.

В процессе обучения сочинениям, устным и письменным, на практике реализуются общие умения в связной речи:

- умение понять и раскрыть тему,
- подчинить свое сочинение определенной мысли;
- собирать материал, его систематизировать, располагать;
- составлять план и писать по плану;
- использовать средства языка в соответствии с замыслом и речевыми ситуациями;
- совершенствовать написанное.

Одним из начальных этапов работы является обучение связности высказывания. На данном этапе учащиеся овладевают умениями объединять в логической последовательности несколько предложений. На первых порах можно использовать упражнения на составление связного высказывания по вопросам. При этом важно научить детей подбирать синонимы к словам, чтобы избежать повтора слов в предложениях.

**Упражнение 1.** Прочитать предложение и выбрать слово-заменитель так, чтобы смысл высказывания не изменился.

На берегу озера **раскинулся** ( раскрылся, разбился, расположился) летний лагерь. Пингвины с интересом **осматривали** ( осмеивали, разглядывали, разгружали) палатку полярников. Гибкие ветви берез **густо** (часто, грустно, обильно) покрыты смолистыми почками.

**Упражнение 2.** Составление описания животного.

Вопросы ( и заготовки для ответов):

Название частей тела (Тело \_\_\_\_ состоит из \_\_\_\_). Называние частей головы (На голове \_\_\_\_ есть \_\_\_\_). Чем покрыто тело? (Тело покрыто \_\_\_\_). Есть ли хвост? ( У \_\_\_\_ есть хвост. Или У \_\_\_\_ нет хвоста.) К каким животным относится? ( \_\_\_\_ относится к \_\_\_\_ животным). Где живет? (\_\_\_\_ живет \_\_\_\_). Какую пользу людям приносит? Или не приносит? ( \_\_\_\_).

Подбор синонимов и слов-заменителей: Заяц- он, косой, беляк, трусишка. Лиса – она, лисица, плутовка. И т.д.

В дальнейшем возможно использование моделирования ситуации , в ходе которого дети выделяют главные смыслообразующие элементы высказывания, устанавливаются необходимые связи и зависимости между ними в тексте (линейный и разветвляющийся алгоритмы).

**Упражнение 3. А)**Прочитать текст Е.И.Чарушина «Крокодил» и выполнить задание:

«Лежит крокодил в теплой воде на самом солнцепеке, греется. Зубастую пасть закрыл, гребенчатым хвостом не шевельнет. Будто просто гнилая коряга валяется в воде, а не живой зверь. Лежит крокодил в воде у самого берега, ждет добычу. Придет зебра или антилопа к реке воды напиться – он ударит зверя своим сильным хвостом, сшибет с ног, ухватит зубастой пастью и утащит в воду, на дно.»

Из текста вычеркнуть как можно больше слов, но так, чтобы смысл не изменился. Записать получившийся короткий текст.

**Б)**Прочитать текст Е.И.Чарушина «Ёж» и выполнить задание:

Есть у меня земляк, сладкое любит и мышей боится. Трясёт его, когда он мышь увидит. По утрам в сапоги смотрит, не залезла ли туда мышь.

Пришёл он как-то голодный домой, поздно, к ночи, и видит: прислали ему посылку с родины со всякими сладкими штукаами: кренделёчками, пряниками, сдобными пирожками, вареньем.

Обрадовался приятель, поставил самовар. Наклонился над посылкой, понюхать: уж очень вкусно пахнет. Нагнулся понюхать и слышит: шуршит!

Тихонько кто-то шуршит в корзине.

Мышь!

Самовар поспел. Принёс мой приятель самовар, поставил его на стол.

Шипит самовар, брызжется, а приятель в дальний угол на кровать завалился.

— Чего ты пить чай не идёшь?

— Не хочу, — говорит.

Так голодный и заснул.

Утром зашёл я к нему, увидал посылку, открыл ее и давай пробовать.

А там, под бумагой в плетёнке, огромный тараканище ходит, усами шевелит.

С посылкой приехал.

Он и шелестел бумагой-то.

Вот ведь и не трус мой приятель был, охотник хороший, а мышей боялся. Жалко мне его стало, захотел я его выручить. Раздобыл ему ежа — чтобы он мышей в комнату не пускал. Маленький ёж, молодой — ну да с мышами справится.

Принёс ежа и остался ночевать — утром вместе на охоту пойдём.

Ходит ёжик по комнате, дом от мышей сторожит.

Обрадовался приятель, заснул крепко, еле-еле его добудился утром.

Одевается, песни поёт, мышей не боится. В сапоги не смотрит.

Натягивает болотные сапоги — длинные, узкие.

Натягивает сапог, и вдруг как заорёт во весь голос и давай кататься по полу.

На крик жильцы сбежались.

Стоим мы и, как дураки, смотрим, не знаем, что делать.

А он по полу катается, дёргается, будто его кто иголкой колет, и кричит.

Жалко его и страшно, а что делать, не знаем.

Стоим да смотрим, а он кричит. Крикнул он что-то, не разобрать что: «Сапоги, в сапогах!..»

Мы на него все повалились, чтоб не бился, сапог стянули, а из сапога



ёж выкатился — и под кровать.

Ёж-то в сапоге ночевал.

Теперь земляк и ежей не любит. Боится!

Для того, чтобы проверить уровень понимания прочитанного, можно использовать задания репродуктивного характера, направленные на выявление основных элементов содержания текста. Эти задания предложены в следующих упражнениях:

**Упражнение 4.** Прочитать текст «Кораблик» и заполнить анкету, выбрав правильный ответ.

«Пошли гулять Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

Пришли на речку.

— Давайте купаться! — сказал Лягушонок и прыгнул в воду.

— Мы не умеем плавать, — сказали Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

— Ква-ха-ха! Ква-ха-ха! — засмеялся Лягушонок. — Куда же вы идёте?!

— И так стал хохотать — чуть было не захлебнулся.

Обиделись Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок. Стали думать. Думали-думали и придумали.

Пошел Цыпленок и принес листочек. Мышонок — ореховую скорлупку.

Муравей соломинку притащил. А Жучок — веревочку. И пошла работа: в скорлупку соломинку воткнули, листок веревочкой привязали — и построили кораблик!

Столкнули кораблик в воду. Сели на него и поплыли!

Лягушонок голову из воды высунул, хотел еще посмеяться, а кораблик уже далеко уплыл... И не догонишь» ( по Сутееву В.Г.).

**Анкета.** Выбери правильный ответ. Отметь его галочкой.

-Куда пошли Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок? ( на речку; в лес; на детскую площадку)

- Кто из друзей умеет плавать? (Мышонок; Жучок; Лягушонок)

- Что стал делать Лягушонок? (Смеяться; играть; ругаться )

- Что принес Цыпленок?(палочку; листочек; веревочку)
- Что принес Мышонок?( ореховую скорлупку; веточку;барабан)
- Что принес Муравей? ( соломинку; травинку)
- Что принес Жучок? ( веревочку; досточку; прутик)
- Что построили друзья? (домик; кораблик; плот)

### **Упражнение 5.**

**А)** Вспомнить и записать сказку «Кораблик» по памяти. Помогут в этом вопросы, но последовательность их нарушена. Нужно расставить цифры так, чтобы пункты плана шли в правильной последовательности.

- Кто из друзей умеет плавать?
- Что принес Муравей?
- Что стал делать Лягушонок?
- Что построили друзья?
- Что принес Цыпленок?
- Что принес Мышонок?
- Куда пошли Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок?
- Что принес Жучок?
- Что построили друзья?
- Что стал делать Лягушонок?

**Б)** Послушайте внимательно рассказ Л.Кассиля «Боец спасён» и заполнить анкету.

Был бой. Солдата ударила вражеская пуля. Она перебила руку и попала в грудь. Солдат упал на снег. Ему было трудно дышать. Он закрыл глаза. К бойцу подползла девушка. На её сумке был красный крест. Она вытащила бинт и перевязала раны. Девушка обхватила бойца рукой и потащила. Свистели пули. Но девушка упорно ползла с раненым. Скоро она вынесла его из боя. Боец был спасён.

**Анкета.** Выбери правильный ответ. Отметь его галочкой.

- Что случилось с солдатом? (вражеская пуля, вражеская бомба, взяли в плен)

- Куда попала пуля? (перебила руку и попала в грудь, попала в ногу, попала в голову)

-Куда упал солдат? ( на снег, на траву, в реку)

-Кто к нему подполз?( солдат, командир, девушка)

-Что сделала девушка? (перепевязала рану, дала таблетку, обхватила бойца рукой и потащила)

Вспомнить и записать по памяти рассказ Л.Кассиля «Боец спасён». Помогут в этом вопросы, но последовательность их нарушена. Нужно расставить цифры так, чтобы пункты плана шли в правильной последовательности.

-Что сделала девушка?

- Что случилось с солдатом?

- Куда упал солдат?

- Кто к нему подполз?

- Куда попала пуля?

**Упражнение 6.** Прочитать предложение и закончить его, подобрав нужное слово: Солдата ударила вражеская (бомба, снаряд ,пуля); К бойцу .....девушка( подошла, подползла). И т.д.

Предложенные нами упражнения помогают учащимся составлять предложение с опорой на готовое начало, приучают их размышлять перед ответом, искать факты и доказательства (в языковой форме), подтверждающие истинный смысл высказывания.

Эти упражнения являются для школьников с нарушением речи стимулом для овладения предпосылок к самостоятельной письменной речи, так как содержание упражнений вызывает интерес у данной категории детей. Кроме того, дети учатся осознанно строить речевое высказывание, самостоятельно подбирать языковые средства для оформления своей мысли, что играет огромную роль в успешном освоении ими общеобразовательной программы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие образовательных систем на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблемам обучения предпосылок самостоятельной письменной речи, что обусловлено возросшей ролью данного вида деятельности в сложившихся социально-экономических условиях и соответствующим повышением требований, предъявляемых к письменной продукции современным обществом.

Особенно остро встает вопрос о развитии предпосылок самостоятельной письменной речи у учащихся с речевыми нарушениями, при которой на передний план выступает недоразвитие всех компонентов речевой системы, отражающееся на устной и письменной формах речи.

Самостоятельная письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности. Письменная речь представляет собой вид деятельности, состоящий из набора последовательных операций и психических функций, обеспечивающих этот процесс.

Развитие самостоятельной письменной речи детерминировано узловыми образованиями в развитии ребенка - готовностью к школьному обучению, состоянию навыков письма и чтения, которые подготавливают ее успешное формирование. Орфографически правильное письмо и сформированность всех компонентов чтения наряду с достаточным уровнем развития памяти, внимания, сукцессивных функций, составляют предпосылки к овладению навыками самостоятельной письменной речи, которую в силу особенностей речевого, когнитивного и сенсорного развития учащихся с речевой патологией необходимо целенаправленно формировать. У младших школьников с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их

числе: большое количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения и письма.

Типичными ошибками самостоятельной письменной речи, у младших школьников с нарушением речи, являются: трудности формирования фонематического (звукового) анализа; ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем); неречевые ошибки; речевые ошибки; грамматические ошибки; орфографические ошибки.

Теоретический анализ литературы по проблеме обучения предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушениями речи позволил нам определить основные условия формирования предпосылок к овладению навыками письменной речи.

В исследовательской работе нами было выделено два этапа: констатирующий и формирующий.

Обследование текстов сочинения и изложение проводилось в индивидуальной форме в первую половину дня. При данном обследовании опирались на разработанные методические задания Е.Н. Российской (29). Детям были предложены два варианта заданий: изложение и сочинение.

Обследование устно-речевых предпосылок осуществлялось по следующим направлениям: состояние звукопроизношения, состояние фонематического слуха, состояние лексико-грамматического строя речи.

Обследование операциональных предпосылок осуществлялось по следующим направлениям: исследование фонематического анализа, изучение действий на уровне лексемы, обследование уровня реализации графомоторных программ, изучение мотивационно-побудительного уровня письменной речи, обследование умения решать орфографические задачи, выявление продуктивности проверочного чтения.

Обследование функциональных предпосылок осуществлялось по следующим направлениям: исследование кратковременной и словесно-

логической памяти, исследование внимания, исследование слухо-моторной координации.

Проанализировав данный констатирующий этап эксперимента, мы сделали вывод, что у младших дошкольников с нарушением речи 32% критический уровень по трем показателям, 34% критический уровень по двум показателям, допустимый – по одному, 20% критический уровень по одному показателю, допустимый по двум, 12% допустимый уровень по двум показателям, оптимальный – по одному, 2% допустимый уровень по трем показателям.

У учащихся с тяжелыми нарушениями речи выявлен низкий показатель состояния таких операциональных компонентов, как мотивация письменной речи, фонематический анализ, реализация графо-моторных программ, решение орфографических задач, проверочное чтение. Относительно сохранной является операция действий на уровне лексем.

Низкие показатели сформированности основных структурных операций письменно-речевой деятельности являются одной из причин недоразвития самостоятельной письменной речи детей с нарушением речи. В связи с этим мы предполагаем, что сформированность операциональной структуры письменной речи повысит уровень оформления и порождения текстов, что будет иметь большое значение для развития речи учащихся с нарушением речи.

Как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, обучение предпосылок самостоятельной письменной речи требует определенной зрелости операций, входящих в структуру письменно-речевой деятельности (действий на уровне лексем, фонематического анализа, решения орфографических задач, реализации графомоторных программ, проверочного чтения), а также определенного уровня развития функций и процессов (кратковременной и словесно-логической памяти, внимания), обеспечивающих письменную речь как деятельность.

Реализация направлений представлена нами в методической разработке направлений работы, целью которой является формирование предпосылок самостоятельной письменной речи у детей с нарушением речи и системы специальных упражнений.

Специальные упражнения подобраны нами на формирование предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи, которые были направлены, на:

- овладение умений объединять в логическую последовательность нескольких упражнений;
- моделирование ситуаций;
- передачу содержания текста кратко и обобщенно;
- проверку уровня понимания прочитанного с помощью задания репродуктивного характера, направленного на выявление основных элементов содержания текста.

Таким образом, мы описали специальные упражнения по формированию предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с нарушением речи, которые при систематическом применении позволяют наиболее эффективно и быстро добиваться положительных результатов в формировании предпосылок самостоятельной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтухова, Т.А. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Школьный логопед. - 2005.-№1 (4).-С. 31-33.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 2000. - 232 с.
3. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии /Д.Н. Богоявленский - М.: Академия, 2007. – 416с.
4. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика./А.А. Брудный – М.:Просвещение, 2001. – 333с.
5. Васильева, Н.Н.. Взаимосвязь трудностей в чтении и показателей фузионных резервов у младших школьников / Н.Н. Васильева, Г.И. Рожкова, А.П. Токарева // Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: Материалы IV конференции Российской ассоциации дислексии (Москва, 26-27 мая 2009г.) / ред.кол. Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая, Е.Н. Российская. - М.: РДА, МГПУ, УРАО ИКП, 2009. - С. 21-23.
6. Вишнякова, О.В. Практическое пособие по развитию навыков письменной речи / О.В. Вишнякова, И.С. Забуга. - М.:Флинта, 2007. - 288 с.
7. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - СПб.: Изд-во «Лань», 2003. - 654с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 472 с.
9. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка. /К.С. Горбачевич – М.: Просвещение, 2009. – 208с.
10. Егоров, Т.Е. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. - СПб.: КАРО, 2006. - 304 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся



начальных классов: Книга для логопедов / Л.Н. Ефименкова – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи/Н.И. Жинкин - М., Просвещение, 2001. – 201с.

13. Журова, Л.Е. Подготовка к обучению грамоте детей 5-6 лет./Л.Е. Журова – М.: Вентана-Граф, 2012. – 96 с.

14. Казарцева, О.М. Письменная речь / О.М. Казарцева, О.В. Вишнякова. - М.: Флинта. Наука, 2008. - 256 с.

15. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихол. диагностика трудностей в обучении мл. школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. - М. : Просвещение, 2007. - 123 с.

16. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб.:Речь,2003. - 330с.

17. Ладыженская, Т. А. Система обучения сочинениям в 4 - 8 классах./ Т.А. Ладыженская - М.: Просвещение, 2003. - 367 с.

18. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - СПб.: СОЮЗ, 2001г. - 224 с.

19. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. /Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова - СПб.: Наука, 2009. - 36 с.

20. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. - М.:Владос, 2001. - 311 с.

21. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. - М.:Просвещение, 2006. - 248 с.

22. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. - М.: Академия, 2002. - 271 с.

23. Львов М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 2005. -176 с.

24. Логинова, О.Б. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 2 класс. /О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева. – М.: Просвещение, 2011. – 80с.

25. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя /А.К. Маркова - М.: Просвещение, 2003. – 96 с.
26. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под ред. О.Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. - 140 с.
27. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей.- СПб.: Литера, 2001. – 165с.
28. Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. - М.: Просвещение, 2007. – 234с.
29. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. /Е.Н. Российская - М.: Айрис-пресс, 2005. - 240 с.
30. Российская, Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: дис. канд. пед. наук. - М., 1999. - 255 с.
31. Реферовская, Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. /Е.А. Реферовская. – СПб.: Наука, 2003. – 216с.
32. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие./И.Н. Садовникова – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
33. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. /Е.Ф. Соботович - М.: Классике Стиль, 2003. - 160 с.
34. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1 - 4 классы. /Л.Ф. Спирина. – М.: Просвещение, 2000. – 192с.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.,2014. – 283с.
36. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. - М.:Владос, 2009. - 299 с.

37. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова.- М.: МОДЭК, МПСИ, 2005. - 360 с.

38. Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей / Г.В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии (14-16 сентября 2004 года). - М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. - С.296.

39. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей. /Г.В. Чиркина. – М.:Просвещение, 2000. – 226с.

40. Шахматов, А.А Синтаксис русского языка. /А.А. Шахматов – М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 624 с.

41. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. - М.:Просвещение, 2006.- 64с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

<b>№ п/п</b>	<b>Ф.И. ребенка</b>	<b>Диагноз</b>
1	Слава К.	НЧП
2	Катя Н.	НЧП
3	Даша Ч.	НЧП
4	Данил М.	НЧП
5	Сергей О.	НЧП
6	Антон Ш.	НЧП

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

## Вопросы анкеты:

1. Любишь ли ты писать сочинения, изложения? (Люблю. Не знаю. Не люблю.)
2. Какие виды письменных работ тебе больше нравится выполнять? (Сочинения. Изложения. Не знаю.)
3. Ты выполняешь письменные задания с удовольствием? (Всегда выполняю с удовольствием. Бывает по-разному. Чаще выполняю без удовольствия.)
4. Если учитель скажет: «Домашнее задание можно выполнить письменно, а можно - устно», - как ты поступишь?(Выполню письменно. Не знаю. Выполню устно.)
5. Ты хочешь, чтобы письменных домашних заданий не было вообще? (Не хочу. Не знаю. Хочу.)
6. Ты часто пишешь письма, записки, заметки в стенгазету? (Часто. Редко. Не пишу.)
7. У тебя есть друзья, которым ты пишешь письма? (Есть несколько друзей. Есть один друг. Нет друзей по переписке.)
8. Тебе нравится, когда отменяют уроки, на которых нужно много писать? (Не нравится. Бывает по-разному. Нравится.)
9. Ты хочешь, чтобы твои сочинения зачитывали родителям или одноклассникам? (Да. Не очень. Нет.)
10. Тебе нравятся твои принадлежности для письма (ручка, тетради)? (Да. Не очень. Нет.)

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3****Логопедическое занятие по развитию речи в 4 классе.**

**Тема** «Составление рассказа о весне по опорным картинкам»

**ЦЕЛИ:****Образовательная:**

Формировать умение составлять рассказ о весне по плану и опорным картинкам, включая работу над слоговой, звуковой структурой слова, по конструированию предложений, упражнения по согласованию существительного и прилагательного.

**Коррекционно-развивающие:**

Способствовать активизации словаря по теме «Весна», развитию связной речи, интонационной выразительности речи, высоты и силы голоса, речевого дыхания, мелкой моторики, пространственных ориентировок.

**Воспитательные:**

Воспитывать интерес и любовь к природе.

**Оборудование:** Предметные картинки, карточки-таблички со словами, наборы деформированных предложений.

**Ход занятия*****Организационный момент***

. Дети, послушайте стихотворение.

Прозвенел звонок для нас.

Все зашли спокойно в класс.

Встали все у парт красиво,

Поздоровались учтиво.

Тихо сели, спинки прямо.

Вижу, класс наш хоть куда.

Мы начнем урок, друзья.

***Пальчиковая гимнастика:***

Пальцы очень крепко дружат, Мне помощниками служат.

Пальчики здороваются ( по очереди, большой правой руки с указательным, средним, безымянным, мизинцем левой руки и наоборот).

Вместе пальчики друзья. (сжимать в кулачки, разжимать). Друг без друга нам нельзя. (в замок)

***Дыхательная гимнастика:***

Вдохните через нос, спокойно выдохните через рот. Вдохните – при выдохе перечислите времена года.

***Голосовая гимнастика:***

Чётко произносим чистоговорку – Наконец зиме конец-к нам с весной летит скворец. Работа над силой голоса(произносим тихо, громче, громко).

***Основная часть***

***Знакомство с темой занятия***

. Сегодня к нам на урок пришла гостья. А вот кто она, вы узнаете, когда отгадаете загадку.

Она приходит с ласкою

И со своею сказкою.

Волшебной палочкой

взмахнет -

В лесу подснежник

расцветет.

Шагает красавица,

Легко земли касается.

Идет на поле, на реку,

И по снежку, и по цветку.

(Весна.) Почему?

На доске появляется картинка весны в образе девочки. Слайд-шоу.  
Сейчас мы поговорим о том, какие изменения происходят в природе с приходом весны и постараемся составить рассказ о весне. Представьте, что доска - наш альбомный лист, на котором попробуем нарисовать картину весны. Для этого нужно знать названия весенних месяцев. Давайте их вспомним. Послушайте загадки и угадайте, о каком месяце идет речь.

Дует теплый южный

ветер,

Солнышко все ярче

светит,

Снег худеет, мякнет, тает,

Грач горластый прилетает.

Что за месяц, кто узнает?

(Март.) Почему?

Яростно река ревет

И разламывает лед.

В домик свой скворец

вернулся,

А в лесу медведь

проснулся.

В небе жаворонка трель.

Кто же к нам пришел?

(Апрель.)

Зеленеет даль полей,

Запевают соловей.

В белый цвет оделся сад,

Пчелы первые летят.

Гром грохочет.



Угадай, что за месяц это?

(Май.) Почему?

А теперь пора начинать рисовать нашу весеннюю картину. Поможет нам в этом план. (план на доске, учитель зачитывает). Сначала поиграем в игру «Четвертый лишний» (ландыш, тюльпан, солнце, лилия). Какое слово лишнее? (солнце). Почему?

Вот солнце и поместим на нашей картине. (Объяснение правописания – пишется через л, проверочное слово \_ солнышко). Один из детей идёт к доске и прикрепляет табличку-опору с изображением солнца в нужное место.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4****Конспект занятия по развитию связной речи в 4-м классе****«Пересказ текста с наглядной опорой на серию сюжетных картинок.****Написание изложения «Боец спасен»****Цели:**

- 1) научить учащихся пересказывать текст с наглядной опорой на серию сюжетных картинок, отображающих последовательность событий и являющихся зрительным планом изложения,
- 2) воспитывать чувство патриотизма.

**Задачи:**

1. Расширить, уточнить и закрепить словарь по теме: «Великая Отечественная война».
2. Практическое употребление слов - синонимов.
3. Формировать связную речь.
4. Развивать у детей способность устанавливать причинно - следственные связи.
5. Развивать память, мышление.

**Оборудование:** карточки, книжная выставка, презентация, тетради, ручки.

Лексический материал: солдат-боец, вражеская, воевать - сражаться, обхватила - обняла, ранила - ударила, смелая - храбрая.

**Ход занятия:****I Организационный момент:**

- Прочитайте слова (на столе карточки).
- Подберите синоним к вашему слову, используя слова, написанные на доске.
- Синоним - близкое по значению слово (по - одному выходят к доске и магнитом закрепляют слова).

боец - солдат,

воевать - сражаться,

обхватила - обняла,

ранила - ударила,

смелая - храбрая

## II Подготовка к восприятию текста Л. Кассиля « Боец спасён».

логопед

- Посмотрите на выставку книг.

- О чём они?

ученик

- Эти книги о войне.

логопед

- Что мы знаем о прошедшей войне? Надёжно ли мы храним память о героях того времени? Скажут ли наши правнуки через много лет: « Ничто не забыто, никто не забыт»

Вопросы эти сложные, но вы можете на них ответить. С каким произведением о войне вы познакомились, прочитав диафильм?

ученик

- « Рассказы разведчика Жилкина».

логопед

- Существовал ли на самом деле такой солдат?

ученик

- Это собирательный образ советского солдата.

логопед

- Как вы можете его охарактеризовать?

ученики

- Он храбрый, находчивый, умный, смелый...

логопед

- Вспомните о подвиге девушки - санитарки. Чем она вас удивила?

ученик

- Она вынесла на своих плечах 4-х бойцов. Не побоялась немцев. Сама попала в госпиталь.

Логопед

- 5 декабря - День воинской славы России. День начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских войск в битве под Москвой.

На выставке книга «Битва под Москвой» пролог к великой победе.

-Что вы из неё узнали? (ответы детей)

**III** Сообщение темы и целей занятия:

- Сегодня я познакомлю вас с произведением Л.Кассиля «Боец спасён» и вы напишете изложение. Послушайте внимательно рассказ.

***Боец спасён.***

*Был бой. Солдата ударила вражеская пуля. Она перебила руку и попала в грудь. Солдат упал на снег. Ему было трудно дышать. Он закрыл глаза.*

*К бойцу подползла девушка. На её сумке был красный крест. Она вытащила бинт и перевязала раны. Девушка обхватила бойца рукой и потащила.*

*Свистели пули. Но девушка упорно ползла с раненым.*

*Скоро она вынесла его из боя. Боец был спасён.*

**IV** Составление картинного плана к тексту: (Приложение, Слайд с 1 по 2)

логопед

- Рассмотрите иллюстрации.

Что случилось с бойцом вначале, что - потом, что - в самом конце?

Подберите подписи к картинкам.

С опорой на сюжетные картинки вспомним рассказ.

**V** Пересказ учащимися рассказа с опорой на серию сюжетных картинок:

логопед

- О чём не говорилось в рассказе?

ученик

В рассказе не описывается, как боец попал в госпиталь.

логопед

Об этом вы запишете самостоятельно.

**VI** Словарная работа: (на карточках )

Солдат, вражеская, ему, раненый.

Опорные слова глаголы:

Был - ударила - перебила - попала - упал - закрыл - подползла - вытащила - перевязала - обхватила- потащила- ползла- вынесла- спасён.

**УШ** Написание изложения

**УШ** Подведение итогов: (Приложение, Слайд с 3 по 6)

Все кто прошёл войну знают о солдатской дружбе.

Рассмотрите плакаты, которые об этом свидетельствуют.

Прочитайте подписи. Чему учат книги о войне? Какие чувства вы испытываете, знакомясь с героями военных действий?

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Конспект логопедического занятия по развитию речи для 4 класса.

**ТЕМА:** Лексическая подготовка к написанию изложения «Какого цвета нос у грача».

Лексическая тема: Весна

#### Коррекционные задачи:

- дать представление о сложных предложениях и многозначности слов;
- расширять активный словарь учащихся путём образования родственных слов, антонимов, синонимов, сложных слов;
- развивать связную речь;
- уточнять и закреплять временные представления и ориентировки;
- закреплять умение устанавливать связь между предложениями и оформлять их на письме;
- активизировать зрительную и слуховую память, логическое мышление.

#### Общеобразовательные задачи:

- формировать умение группировать предложения по частям (подтемам), составлять план в вопросительной форме;
- определять тему и основную мысль текста;
- формировать умение отбирать речевые средства, работать с синонимами, антонимами, родственными словами

#### Воспитательные задачи:

- воспитывать умение слушать и слышать обращённую речь;
- формировать навыки самоконтроля и самооценки речевой и учебно-практической деятельности;
- прививать навыки коллективной и индивидуальной работы;
- воспитывать любовь к природе.

**Методы и приёмы:** словесные, наглядные, практические:

#### Ожидаемый результат:

- при пересказе текста не будет искажения содержания, пропуска важных фактов;
- не будет нарушения логической последовательности, связи между фактами и событиями;
- уменьшится количество речевых ошибок по определению границ предложений;
- при построении высказывания сократятся неоправданные повторы одного и того же слова, употребление лишних слов.

**Оборудование:** репродукция картины А.К. Саврасова «Грачи прилетели», предметная картинка с изображением грача, аудиозапись с релаксационной музыкой, ортопедические валики, коврики, раздаточные карточки с деформированным текстом, карточки с предложением для записи по зрительной памяти, цветные ручки, школьный словарь антонимов и синонимов русского языка.

**Текст:**

### **Какого цвета нос у грача**

*Грача называют белоносом. А на самом деле носик у него чёрный. В чём тут дело?*

*Грач целый день в земле копается. Облюбует себе овражек или холмик и давай работать! Из-под прутиков достаёт личинок или зёрнышки или кусочек корешка.*

*От такой работы чёрные пёрышки вокруг клювика вытираются. Остаётся только колечко белой кожи. Вот со стороны и кажется нос белым.*

(60 слов)

### **Ход занятия.**

#### **I. Организационный момент.**

Дети стоят в кругу.

Л-д: Назовите, какое сейчас время года? (Зима)

- Назовите зимние месяцы.
- Какой зимний месяц самый короткий?
- Какое время года было до зимы?
- Какое время года будет после зимы?
- Какой сейчас месяц?
- Назовите предыдущий месяц?
- Какой будет следующий месяц?
- Какой сегодня день недели?
- Назовите предыдущий день и последующий.
- Какое сегодня число? Назовите его соседей.

#### **II. Объявление темы занятия.**

Сегодня на занятии мы должны подготовиться к написанию изложения. Для этого мы вспомним основные признаки текста, разберём трудные слова, активизируем свою зрительную и слуховую память, словесно-логическое мышление.

### III. Логико-грамматический раздел

#### 1. Работа по картине А. Саврасова «Грачи прилетели»

На наборном полотне выставлена картина А. Саврасова «Грачи прилетели»

Л-д: Посмотрите на картину. Ответьте мне на вопрос.

- Каких птиц принято считать первыми вестниками весны? (Грачи)
- Как называют птиц, улетающих на зиму в тёплые края? (перелётные)

Верно.

Л-д: Посмотрите, на картине «Грачи прилетели» Алексей Кондратьевич Саврасов изобразил простой, поэтический уголок природы, и возвращение птиц домой. Это лирический русский пейзаж. Саврасов был родоначальником именно такого пейзажа.

Тает грязный снег. Талые воды стекают в пруд. Свежий ветер гонит по небу облака. Всё в природе освещено солнцем.

На берёзах в своих гнёздах радостно галдят, суется грачи. Они вернулись домой.

Как вы думаете, это ранняя или поздняя весна изображена на картине?

Л-д: А теперь для вас есть задание

- **Возьмите карточку № 1**, прочитайте и выберите правильное предложение о грачах и весне.

1. *Грачи прилетели, потому что наступила весна. № 1*
2. *Наступила весна, потому что прилетели грачи.*

- Выделите основу в этом предложении. (1 мин)

- Чем необычно это предложение? (в нём две основы)

Л-д: верно, в нём две основы, поэтому предложение называется сложным. Но это вы будете изучать позднее.

#### 2. Работа по карточке № 2

*Грач целый день в земле копается.*

Найдите в предложении слово, обозначающее действие (копается)

- Какой предмет это действие совершает? (Грач)

- Можем ли мы назвать эти два слова словосочетанием или нет?

Почему?

- Чем они являются в предложении? (подлежащим и сказуемым. Это грамматическая основа предложения. Связь между этими словами равнозначная. А в словосочетании одно слово главное, другое зависимое)

- Какое лексическое значение имеет глагол КОПАТЬСЯ в данном предложении? Как по другому можно сказать? (рыться в земле). Найдите значение этого слова в словаре.

- Этот глагол может иметь ещё несколько значений:



- рыться в земле
- ворошить, перебирать
- мешкать, медленно делать что-либо

Об этом слове можно сказать, что оно имеет много значений. Значит, как его можно назвать? (многозначным)

Л-д: Определите, в каких значениях оно употреблено в этих словосочетаниях

*КОПАТЬСЯ В ШКАФУ*

КОПАТЬСЯ В ОГОРОДЕ

КОПАТЬСЯ С УРОКАМИ

КОПАТЬСЯ В ПЕСОЧНИЦЕ

КОПАТЬСЯ В БУМАГАХ

#### **IV. Релаксация. (3 мин)**

(Дети лежат на ковриках, под головой ортопедические валики, без обуви)

Л-д: *освободили мышцы шеи, покачивая головой из стороны в сторону.*

1) Дыхательная гимнастика (контроль: руки на диафрагме)

Вдох через нос, надуваем животики-шарики, выдох через рот (5-6 раз)

2) Л-д: Руки вдоль туловища

Реснички опускаются,

Глазки закрываются,

Мы спокойно отдыхаем,

Сном волшебным засыпаем

3) (Звучит релаксационная музыка)

Л-д: (тихим голосом, с паузами).

Дышим легко, ровно, глубоко

Наши руки отдыхают,

Наши ноги отдыхают,

Отдыхают, засыпают.

Напряженье улетело,

И расслаблено всё тело

*Мы слышим радостно-тревожные звуки пробуждающейся жизни.*

*Звонко и весело поют птицы. Пора и нам просыпаться.*

Открываем глаза, поворачиваемся на правый бок, левой рукой опираемся о пол и аккуратно встаём. Обуваяемся, садимся на свои места.

Продолжаем работу.

#### **V. Работа с деформированным текстом.**

1. Л-д: Переверните карточку № 3 и скажите, можем ли мы назвать это текстом?

*Грача называют белоносым а на самом деле носик у него чёрный в чём тут дело грач целый день в земле копается облюбует себе овражек или холмик и давай работать из-под прутиков достаёт личинок или зёрнышки или кусочек корешка от такой работы чёрные пёрышки вокруг клювика вытираются остаётся только колечко белой кожи вот со стороны и кажется нос белым.*

- Что для этого нужно вспомнить, чтобы правильно ответить на этот вопрос? (всё, что мы знаем о тексте)

- А что мы знаем о тексте?

- Текст – это группа предложений, в которых говорится об одном и том же

- У всех предложений одна тема.

- Предложения выражают законченную мысль и имеют свои границы.

- Слова в предложении связаны друг с другом по смыслу и грамматически.

- Каждое предложение пишется с большой буквы.

- Текст может иметь название.

- Сколько частей имеет текст? (3)

- Какие? (Вводную, основную и заключительную)

- Как показать части текста на письме?

- Каждая часть пишется с красной строки.

Наведём в тексте порядок. Берём в руки карандаш и работаем в карточке.

### ***1. Деление текста на предложения и смысловые части.***

- найдите первое предложение, оно повествует, сообщает о чём либо

- что поставим в конце предложения? (точку). Следующее предложение начнём писать с какой буквы? (С большой буквы. Исправьте в тексте маленькую букву на большую)

- 2-ое также разбираем

- в 3-м содержится вопрос, как оформить это на письме? (в конце ставим ?)

- 4-е (.)

- 5-е эмоционально насыщенное, произносится с особой интонацией восклицания. Как показать это на письме? (!)

### ***2. Беседа по содержанию текста***

- Кто такой грач? Как он выглядит?

- Как ещё называют грача? (белоносый)

- Как кормится грач?

- Почему грача называют белоносым?

Содержание текста все поняли, на предложения разделили, что ещё нужно сделать с текстом? (Разделить на части)

Л-д: **1-я вводная** часть как бы открывает дверцу в текст, знакомит нас с персонажем. Но ещё не рассказывает о герое

- Прочитайте начало текста и подумайте каким, предложением может заканчиваться вводная часть (3-им, вопросительным. Подсказка при затруднении: какое предложение начинает рассказывать о занятии героя?)  
Следующее предложение как начинаем писать ? (с красной строки) Отметьте знаком Z в тексте начало следующей части.

**Во 2-ой основной** части рассказывается о том, что происходит с героем рассказа, чем он занимается.

Она не может состоять из одного предложения . Их всегда несколько. Прочитайте, подумайте и скажите, каким предложением может заканчиваться основная часть? (6-ым). (При затруднении - подсказка: какое предложение начинает подводить итог сказанному?) Отметьте начало 3-ей части знаком Z

**3-я заключительная** часть подводит итог сказанному или выражает главную мысль текста.

Л-д: Что ещё мы можем сделать с текстом? (Озаглавить)

Заглавие должно отражать главную мысль текста.

- Какое заглавие текста вы можете предложить?(.....)
- О чём рассказывается в тексте? (Какого цвета нос у грача)
- Отражает главную мысль текста это предложение? (да)
- Можем оставить как заглавие? (да). Запишем его в тетрадь.

Для того чтобы нам легче было пересказывать текст, писать изложение, мы составим план в форме вопросительных предложений.

- На какой вопрос мы находим ответ в первой, вводной части? (**Как называют грача?**) Этот вопрос и будет у нас первым пунктом плана (под названием пишем слово план и ниже под цифрой 1 первый вопрос)

- О чём рассказывает основная часть? (**Как кормится грач?**) Этот вопрос будет вторым пунктом плана.

- Что мы узнаём из заключительной части? (**Что происходит с его носом?**) Это третий пункт плана.

Мы с вами восстановили все признаки текста и хорошо сегодня поработали

## VI. Итог урока.

- Что такое текст?
- Работали ли вы с текстами на других уроках?
- Будут ли текстами скороговорки, поговорки? Почему?

- Что нового о тексте вы сегодня узнали?
- Какие выводы сделали?

### **VII.Задание на дом.**

1. Из текста выписать все встречающиеся словосочетания со словами –«неприятелями» т.е. антонимами (белый – чёрный)
2. Пересказать текст по плану.

**ПРИЛОЖЕНИИ 6****Направления и методы работы по сочинению сказок и сказочных историй.*****«Бином фантазии».***

Учащимся предлагаются два предмета или слова, между которыми в силу их смысловой отдаленности нет и не может быть никаких связей на уровне обыденной логики. Их соединение с помощью фантазии и есть «бином фантазии». Слова, включенные в его состав, выводятся из привычного для них семантического окружения, теряют свое обыденное значение и ту систему смысловых связей, которые они приобрели в процессе длительного употребления. Для того чтобы ввести их в один контекст, требуется включение продуктивного воображения.

Примерами тем могу служить следующие: «Лев и стол», «Торт и дерево», «Крот и шкаф», «Барабан и орангутанг», «Тетрадь и яйцо», «Коньки и воробей» и др.

***«Брошенный камень».***

Испытуемым называется любое слово, которое подобно камню, брошенному в воду, вызывает в сознании детей волны мыслей, воспоминаний. При установке на сочинение они могут служить хорошим материалом для создания сказки или истории. Учащимся дается инструкция: «Писатели, когда им нужно сочинить сказку или историю по одному лишь слову, а им ничего не приходит в голову, пишут его сверху вниз, букву под буквой. Рядом с каждой буквой пишут любое слово, начинающееся с этой буквы. Слова, которые писателям не будут нужны, они не употребляют».

***«Сказки о путешествиях».***

Каждое путешествие – предпосылка для сказочных сюжетов. При обсуждении с детьми темы можно ввести ряд правил – взять только несколько предметов, придумать препятствия и способы их преодоления. Обыграв таким образом сюжет – путешествие, ученик легче сочинит сказку.

Например, «Путешествие в Австралию (на воздушном шаре)».

На листе бумаги (или доске) учитель рисует большой шар. Ученики должны собрать в дорогу необходимые вещи (написать их названия на шаре).

### ***«Новые свойства предметов, героев».***

Персонажем нового сказочного сюжета может быть любой обыденный предмет, объект, герой, если ему приписываются несвойственные качества (Например, «Стеклянный человечек», «Железный котенок» и т. п.).

Можно выделить несколько приемов:

1. Знакомые герои в новых обстоятельствах. (Лиса и заяц вместо своих ледяной и лубяной избушек обитают на летающих тарелках.)
2. Коллаж из сказок, или переплетение ситуаций из разных сказок. (Буратино, Красную Шапочку и Колобка злой волшебник превратил в мышек. Горевали они, горевали и решили искать спасения. Встретили Старика Хоттабыча, а он забыл заклинание.)
3. Изменение ситуации в знакомых сказках. (Золотая рыбка захотела сама встретиться со старухой.)
4. Сказки по-новому, где ребятам предлагается наделить героев противоположными качествами. (Семеро козлят становятся злыми и капризными, убегают в лес, а добрый волк помогает козе их найти.)

5. Сказки из мусора. (Этот случай произошел зимой. Взбунтовался мусор. Холодно, голодно и скучно было ему лежать на свалке. И решили обитатели свалки сами друг другу помочь: пустые коробки превратились в театр, цветные мелки в человечков, стружки помогли человечкам обрести волосы... Начался пир на весь мир...)

***«Знакомые герои в новых обстоятельствах».***

Данный прием развивает фантазию, ломает привычные стереотипы у ребят, создает условия, при которых главные герои остаются, но попадают в совершенно другие обстоятельства. Обстоятельства могут быть чисто фантастическими, невероятными (лиса и заяц вместо своих ледяных и лубяных избушек обитают на летающих тарелках), а могут быть близкими к жизни детей (лиса, заяц и петух с помощью волшебной палочки оказались в одной клетке городского зоопарка, а возможно они застряли в лифте многоэтажного дома).

***«Коллаж из сказок».***

Детям предлагается придумать сюжет новой сказки, в которой Баба-Яга встретила в лесу Колобка и они вместе отправились в гости к лисе в ледяную избушку. Вариантов и переплетений ситуаций из различных сказок может быть множество, важно только не забыть о главных, первоначальных героях – и получится «Коллаж из сказок».

Детям лучше преподносить этот прием в игровой ситуации: «У вас в доме наверняка есть толстая книжка со сказками. Вот что однажды приключилось с этой книжкой. В ней перепутались все страницы. Первой была сказка «Царевна-лягушка». Только собрался Иван-царевич в путь за Василисой Прекрасной в царство Кощея Бессмертного, как попал в совершенно другую сказку. Нет у царевича его верных помощников: зайца, медведя, утки. Как теперь освободить Василису Прекрасную? Делать нечего:

пошел Иван-царевич по страницам других сказок. Не успел перешагнуть страницу, как... Как же ему помогли герои других сказок?»

*«Сказки от фантастических явлений».*

Фантастические явления (то есть то, чего не бывает в реальной жизни) послужат важным отравным моментом для сочинения сказки. При этом лишь не следует забывать о двух правилах:

- 1) дать понять детям, что сейчас они будут фантазировать;
- 2) предложить им разнообразие фантастических явлений.

Начать можно так: «Представьте, что вы можете уменьшиться до размеров муравья. Какое бы у вас было любимое занятие? Чего бы опасались? Захотели бы вы стать прежним?»

Или: «Представьте, что:

- из крана на кухне полился мандариновый сок;
- из тучки вместо дождя стал падать изюм;
- люди придумали таблетку от сна;
- к вам в гости пожаловал пришелец со дна морского».

Постепенно диапазон таких явлений может расширяться:

- Летел над нашим городом НЛО с волшебником на борту. Он бросил подарки: пять шапочек, три сапога, два красивых хрустальных волшебных башмачка, одну куклу Барби. Кому бы вы отдали все эти подарки? Придумайте продолжение.



- Мама с папой купили ковер. Но никто не знал, что этот ковер из страны Сочиняйки, волшебный ковер-самолет. Один год провисел ковер-самолет на стене, другой. А на третий год ему стало скучно, и решил он... Расскажите о различных приключениях ковра-самолета.

### *«Магическое «если бы...».*

Структура высказывания типа «магическое «если бы...» состоит из двух элементов: формулы «что случилось бы, если...» и предложения, высказывающего основное содержание вопроса. Этот прием широко используют писатели.

Субъект переносит себя или другого человека из реальной в воображаемую, конкретно представляемую, ситуацию, пытается осмыслить предлагаемые обстоятельства и сочинить фабулу рассказа о самом себе или другом человеке.

Подобные вопросы следует формулировать как можно абсурднее. Например, «Если бы я имел волшебную палочку», «Если бы я стала волшебницей», «Если бы я имел машину времени», «Что случится, если мой лифт полетит на Луну или спустится в центр Земли?», «Что случилось бы, если какой-нибудь крокодил вздумал постучаться в твою дверь и попросить несколько роз?», «Что случилось бы, если во всем мире исчезли деньги?», «Если бы я был один во всем мире».

### *«Сказка продолжается».*

Мы почему-то привыкли к давно известным и логически завершенным концам сказок. Действительно все логически закончено в сказках: репку вытащили, Колобка съела лиса, Красная Шапочка и бабушка остались живы и невредимы, Золушка и принц поженились, семеро козлят остались жить-поживать с мамой-козой. Казалось бы, что тут еще можно придумывать и

размышлять. Однако, не только можно, но и нужно. Сделать это можно с помощью вопроса «А что потом?». Этот прием (начало после конца) полезен и интересен тем, что мы можем:

- изменяя конец сказки, направить внимание учеников в нужное педагогическое русло;
- развивать воображение учащихся, ломая установившиеся стереотипы.

Ввести ребят в творчество поможет следующая инструкция: «Давайте поразмышляем:

- репку вытащили, а как ее делили – кто им мешал при этом, кто больше всего потрудился для этого;
- Колобка съела лиса – а может быть, Колобок в животе у лисы с помощью волшебных слов превратился в волшебника и стал мешать лисе;
- что сделали спасатели Красной Шапочки и бабушки со злодеем волком;
- как живут Золушка и принц, поженившись, – может, им опять мешает мачеха с ее дочерьми;
- коза и семеро козлят, возможно, построили себе неприступную крепость, неприступную даже для волка.

Попробуйте придумать свое продолжение любимой сказки».

***«Переработка известной сказки в связи с введением нового элемента».***

Ученикам предлагается ряд слов (или картинок), которые напоминают хорошо известную им сказку. Например, слова: «волк», «лес», «цветы», «бабушка» - сразу вызывают в воображении сцены из сказки Красная Шапочка». Если включить в эту серию слово, не относящееся к содержанию

этой сказки, то оно будет воспринято как «чужое», «лишнее». Например, слово «вертолет». Оно требует уже иных ходов, иной логики развития повествования. Этот прием позволяет развивать воображение ребенка, приучает оригинально и в то же время адекватно реагировать на новый и неожиданный элемент, внесенный в канву известного контекста, «растворять» его в этом контексте, перестраивая систему смысловых связей.

### *«Спасательные ситуации в сказках».*

Учитель, используя этот метод, специально придумывает экстремальные ситуации, требующие различных вариантов «спасательных» решений. Несомненно то, что такой метод служит предпосылкой для сочинения всевозможных сюжетов и концовок. Кроме умения сочинять, ребенок учится находить выход из порой трудных, непредвиденных обстоятельств.

Например.

Экстремальная ситуация:

«Однажды зайка решил поплавать. Заплыл он довольно далеко от берега. Вдруг началась буря, и он начал тонуть...»

Предложите свои варианты спасения зайки. Это будет началом новых сказок. У спасателей есть: блюдце, ведро, деревянная палочка, воздушный шарик, лист бумаги. Спасатели решили вначале бросить зайке палочку, но она его не выдержала. Зайка стал кричать: «Ой, тону-у-у». Тогда...

