**Тема опыта: «Пути распознавания и преодоления специфических ошибок при письме у младших школьников»**

**Автор опыта: Безумова Наталья Васильевна, учитель-логопед ГБУ НАО «НРЦРО" (структурное подразделение Центр психолого-медико-педагогического и социального сопровождения «ДАР»).**

**Раздел 1**

**Информация об опыте**

**Условия возникновения и становления опыта**

С 2001 года автор работает учителем - логопедом окружной психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК). По роду деятельности ему приходится отслеживать состояние речевого развития дошкольников и школьников, воспитывающихся и обучающихся в образовательных организациях города Нарьян-Мара и в населённых пунктах НАО. Хочется отметить тот факт, что количество детей с нарушениями речи стремительно растёт. Учителей-логопедов в городе не хватает, а в сёлах их вообще нет. Зачастую дети-логопаты не получают своевременной логопедической помощи, поскольку родители и педагоги не обладают специальными знаниями в этой области. Дошкольники с нарушениями речевого развития поступают в школу, где у них начинаются проблемы в овладении письмом и чтением. Эти ученики в течение многих лет пишут дополнительные диктанты, выполняют бесконечные работы над ошибками, занимаются с репетиторами - и всё это не даёт результата. Анализируя письменные работы по русскому языку у школьников, наблюдаешь большую ошибочность. Основная причина неуспеваемости учащихся по русскому языку кроется в том, что ещё до прихода в школу у них не была сформирована та база, на которой в дальнейшем основывается усвоение всех грамматических правил. У многих детей недостаточно развито фонематическое восприятие, что выражается в затруднениях звукового анализа, имеются недостатки звукопроизношения, а также встречаются нарушения, охватывающие недоразвитие как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической систем, что выражается в общем недоразвитии речи. Словарный запас таких детей ограничен, отмечаются лексико-грамматические нарушения, недостаточно сформированы функции словообразования и словоизменения. Недостатки речевого развития у школьников мешают усвоению смыслового содержания учебного материала, ведут к появлению не только дисграфических ошибок, но и к трудностям овладения орфографией. Дети - дисграфики допускают много ошибок, которые носят стойкий характер и трудно поддаются коррекции.

Многие родители, столкнувшись с подобной проблемой, задают вопрос: почему именно у нашего ребёнка такие трудности? Что такое дисграфия? Нередко родители и учителя объясняют наличие подобных ошибок неумением или нежеланием ученика сосредоточиться, недостаточным вниманием, небрежным отношением к работе. Таких учеников часто относят в разряд ленивых. Отмечая рассеянность и невнимание этой группы детей, учитель оказывается формально прав, но вывод он делает неверный.

В основе возникновения стойких и повторяющихся «нелепых» ошибок лежат не личностные особенности ребенка, а серьезные объективные причины. Это не вина ребенка, а его беда. У таких учащихся часто отмечаются нарушения слухового и/или зрительного внимания, восприятия и памяти, затруднения в переключении с одного вида деятельности на другой.

Автору часто приходится анализировать письменные работы школьников, давать рекомендации по устранению специфических ошибок на письме у школьников родителям и педагогам.

**Актуальность опыта**

Поскольку в настоящее время в НАО нет специальных коррекционных классов и школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи, проблема инклюзивного обучения таких детей становится достаточно актуальной, то есть дети с различными речевыми нарушениями вместо речевых школ, речевых классов учатся в общеобразовательных организациях. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с особыми возможностями здоровья, вступивший в силу с 1 сентября 2016 года, предполагает обучение детей с нарушениями речи по адаптированной основной общеобразовательной программе по вариантам 5.1 или 5.2. Поэтому педагоги и родители должны обладать необходимыми специальными знаниями по распознаванию и коррекции специфических ошибок письма и чтения для того, чтобы учитывать специальные образовательные потребности детей с нарушениями речи и вовремя оказывать им необходимую помощь.

Возможность повторения и творческого использования опыта одного педагога родителями и другими педагогами автор считает очень ценной, поскольку опыт всегда имеет будущее, а перспектива его развития очевидна.

**Ведущая педагогическая идея опыта**

Ведущая педагогическая идея опыта заключается в том, чтобы вооружить учителей и родителей специальными знаниями в области распознавания и классификации логопедических ошибок при письме, определить пути повышения эффективности процессов развития и коррекции устной и письменной речи детей младшего школьного возраста, создать специальные образовательные условия для детей с нарушениями речи в школе.

**Длительность работы над опытом**

Деятельность по разрешению противоречия между необходимостью повышения эффективности работы по развитию речи детей младшего школьного возраста и отсутствием действенного механизма для её реализациивобразовательных (в особенности сельских) организациях НАО проводилась в 3 этапа.

На I этапе (сентябрь 2013 г. – сентябрь 2014 г.) - предполагалось проведение анализа состояния письменных работ детей в образовательных организациях НАО, изучение литературы по данной теме, подбор методик, определение цели и задач работы над проблемой.

На II этапе (октябрь 2014 - октябрь 2016 г.) автором опыта проводилась работа по реализации выбранного подхода в преодолении недостатков письменной речи детей, создание условий для сознательного включения педагогов и родителей в процесс овладения знаниями и умениями по коррекции письма и чтения детей.

На III этапе (ноябрь - декабрь 2016 г.) – автором проведена систематизация методического материала и обобщение опыта в практической деятельности.

**Диапазон опыта**

Возможность распространения опыта **"Пути распознавания и преодоления специфических ошибок при письме у младших школьников"** повышает эффективность коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками и представляет интересную область поиска для любого творчески мыслящего педагога. Диапазон опытапредставлен теоретическим материалом для учителей и родителей, а также практическими материалами по формированию всех сторон речи у школьников посредством использования заданий, игровых упражнений, дидактических игр, компьютерного логопедического тренажёра "Дэльфа -142".

**Теоретическая база опыта**

**Нарушения письма у школьников**

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности. В нём принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. В процессе письма между ними устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Российский психолог, основатель отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия в работе "Очерки психофизиологии письма" определяет следующие операции письма.

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

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

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

Затем следует моторная операция процесса письма - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль, который подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного текста. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой – либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом.

Письменная речь в отличие от устной формируется только в процессе целенаправленного обучения, то есть механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения. Овладение грамотой - это сложная умственная деятельность, которая требует определённой степени зрелости многих психических функций ребёнка. Как говорилось выше, письмо начинается с определённогозамысла и включает ряд специальных операций:

1. Анализ звукового состава слова, подлежащего записи: определение последовательности звуков в слове; уточнение звуков (превращение слышимых в данный момент звуковых вариаций в чёткие, обобщённые речевые звуки – фонемы). Поначалу оба этих процесса протекают полностью осознанно, а в дальнейшем - автоматически. Акустический анализ и синтез протекают при участии артикуляции.
2. Перевод фонем (слышимых звуков) в графемы (письменные знаки) с учётом пространственного расположения их элементов.
3. Графемы переводятся в кинемы,т.е. на последнем этапе письма происходит «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи.

На первых этапах основное внимание ребёнка направляется на звуковой анализ, а иногда на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы. Начальный период обучения грамоте имеет целью воспитание сложного единства, включающего представление об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинестетическомобразе слова**.** Для овладения письменной речью большое значение имеет степень сформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя ребёнка. Недостатки звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят выражение в письме в виде смешения букв, искажения слоговой структуры слова, ошибок в словообразовании, согласовании и управлении, в бедности синтаксических построений в письме школьников.

Под термином «дисграфия» понимается частичное расстройство письма. В применении к школьникам вернее говорить не о расстройстве, а о трудностях формирования, становления навыков письма. Основным симптомом дисграфии считается наличие стойких специфических ошибок. Нарушения чтения и письма основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма. Как важный фактор исследователи отмечают у таких детей трудности анализа и воспроизведения точной пространственной и временной последовательности. Специфические ошибки письма, при отсутствии логопедического воздействия, сохраняются в письме школьников и в последующие годы обучения, хотя и в несколько изменённом виде, так как дисграфия к тому времени осложняется дизорфографией.

Существует несколько классификаций дисграфии. Наиболее обоснованной является классификация, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфии.

**1. Артикуляторно-акустическая дисграфия** возникает на почве расстройства устной речи. Ребёнок пишет так, как произносит. В основе её лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребёнок отражает своё дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

**2. Акустическая дисграфия** возникает на основе нарушений фонемного распознавания. Проявляется в заменах букв фонетически близкими звуками. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме и в процессе чтения вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных. При чтении дети с трудом сливают буквы в слоги и слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы.

**3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза**. В основе её лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Характерны такие ошибки, как пропуски согласных при их чтении, пропуски гласных, перестановки букв, вставки, перестановки слогов. Нарушение деления предложений на слова проявляется в слитном написании слов, предлогов со словами, раздельное написание слов, раздельное написание приставки и корня слова.

**4. Аграмматическая дисграфия**. Этот вид дисграфии связан с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме и в процессе чтения проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний, нарушении предложных конструкций, изменении падежа местоимений, числа существительных, нарушении согласования.

**5. Оптическая дисграфия** связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме и в процессе чтения. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (*в-д, т-ш*); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (*и-ш, п-т, х-ж, л-м*); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

**Характеристика специфических ошибок письма**

**Ошибки на уровне буквы и слога.**

**Пропуск** **букв и слогов** - наиболее типичные ошибки в письме у младших школьников. Они свидетельствуют о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «шлпа» -шляпа, «трба» -труба.

**Пропуск двух и более букв** (как гласных, так и согласных) – следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча»,

Пропуску буквы и слога способствуют **следующие позиционные условия:**

* встреча двух одноимённых букв на стыке слов «ста**(л) л**акать», «прилетае**(т) т**олько зимой», «живу**(т) д**ружно» (по нормам орфоэпии произносится «живуд дружно» - регрессивная ассимиляция);
* соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: «наст**а**(л**а**), кузнеч**и**(к**и**), к**а**(р**а**)ндаши, с**и**(д**и**)т, крол**и**(к**и**), они ход**и**(л**и**), хрус**т**(и**т**). Можно предполагать, что дети, сопровождая слова проговариванием, не согласующемся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

**Замены** букв указывают на то, что ученик выделил в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место:

* при нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
* при нечётком различении звуков, имеющих акустико - артикуляционное сходство;
* при нечётком различении букв, имеющих сходство в начертании.

Постоянная замена одной буквы другой встречается редко. Обычно наблюдается **смешение** букв, когда один и тот же звук обозначается в письме, то верно, то ошибочно.

Рассмотрим примеры смешений по трём типам сходства: акустическому, артикуляторному и кинетическому.

Общепринятая классификация выделяет сходство **звуков** (акустическое и артикуляционное) и **букв** (оптическое). Признавая наличие оптического сходства букв, мы, тем не менее, не включаем смешения по оптическому сходству в обзор типичных ошибок письма, так как в практике работы с учащимися массовой школы такие смешения чрезвычайно редки. Вместе с тем существует группа букв, которые часто смешиваются школьниками по такому признаку, как **кинетическое сходство**. То есть, чистое разделение акустического и артикуляционного сходства невозможно, т.к. одно сопутствует другому. Так акустическое сходство парных звонких и глухих согласных вытекает из сходства их артикуляции.

Рассмотрим смешения, обусловленные **акустико-артикуляционным сходством звуков.**

**Звонкие и глухие** парные согласные в чёткой позиции, т.е. в случаях совпадения написания и произношения этих согласных:

д – т («тавно», «сыдый», «деди», «дрещат», «медёт», «втрук, «ситит»);

з - с («кослик», «вазилёк», «привосит», «саснул», «в кузтах»);

б – п («попеда», «бодарил», «просают», «пельё», «балатка», «польшой»);

в – ф («портвель», «ворточка», «картовель»);

ж – ш («шдёт», «ужибла», «крушился», «жумно», «жишки», «ложадь»);

г – к («долко», «клавный», «досга», «кокда», «собага», «груглый», «уколок»).

**Лабиализованные** (лат. губные, по способу признесения) **гласные:**

ё – ю («клёква», «лёбит», «замюрз», «тюплый», «салёт», «самолют», «перелютные»).

**Заднеязычные** г – к – х («черёмука», «колгоз», «гороговый». «за голмом»).

**Сонорные** р – л («хородный», «смерый», «провеляр», «крюч», «лабота».

**Свистящие и шипящие:**

с – ш («шиски», «восли», «шушим», «шажали», «пушиштый», «гнёздыско»);

з – ж (« жажгли», «скажал», «излозение», «привежли», «зелезо»);

с' – щ («нещёт», «сенок», «сётка»).

**Аффрикаты:**

ч – щ («стущал», «роча», «хичный», «чепки», «пича», «щасто»);

ч – ц («сквореч», «граци», «чапля», «процитал», «"колодеч", цястый»);

ч - т' («черчит», «утитель», «Жутька», «играч»);

ц – т («пцицы», «цвецёт», «Пеця»);

ц– с («рельцы», «куриса», «наулетсах»).

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определёнными звуками. В различные моменты буква воспринимается по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдается смешения следующих рукописных букв: п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-п, п-т, н-к. В тяжёлых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребёнок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

**Рассмотрим примеры смешения букв по кинетическому сходству:**

о – а (в ударной позиции «бонт», «куполся», «ураки», «глозки», «лондыш»», «тетродь»;

б – д («людит», «рыдоловы», «убача», «дольшой», «мебведь», «вородей», «ядлоки»;

и – у («прурода», «миха», «на береги», «криглый», «по льди», «дедишка»);

п – т («стасли», «спанция», «стешил», «вытал снег», «пемно», «атрель», «шатка»);

х – ж («поймал еха», «можнатый», «нажодка», «дорохки», «ледожод», « вехливый»).

Г – Р («Гечка», «Ролова», «Ролод», «Гастаял», «Гаки», «Газдался»).

Буквы рукописного шрифта - это различные комбинации определённых элементов. Среди букв можно выделить одинаковые оптически. **(Приложение №1)**. Сходство особенно увеличивается в условиях скорописи. В указанных заменах у взаимозаменяемых букв совпадают начертания первого элемента. Написав первый элемент буквы, ребёнок не сумел дальше дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество одинаковых элементов (л – м, п - т, и – ш), как говорят логопеды - это потеря, или лишние элементы букв или потеря соединения букв, либо ошибочно выбрал последующий элемент (и –у, Г – Р, б – д). Видимо, решающую роль играет тождество графо - моторных движений на начале написания каждой из смешиваемых букв. А буквы, оптически сходные, имеют различные отправные точки при начертании.

Контроль над ходом двигательных актов во время письма осуществляется благодаря зрительному восприятию и двигательным ощущениям. Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезий позволяет пишущему ученику вносить поправки в движения до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у детей кинестезии не могут иметь направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. Такие ошибки характерны больше для стадии связного письма. В наличии таких смешений отрицательную роль играет неправомерное методическое требование безотрывного письма с первых недель обучения детей в 1 классе. Умение вносить предварительные поправки по ходу письма (до совершения ошибки) может быть выработано лишь при чёткой разработке системы графических упражнений в букварном периоде.

Смешение букв по кинетическому сходству может повлечь за собой снижение качества письма в целом. У учащихся «размываются» неокрепшие ещё связи между звуком и буквой: с одной стороны, между фонемой и артикулемой, с другой стороны, между графемой и кинемой. У части детей в 1-3 классах смешение указанных букв переходит из письма в чтение как рукописного, так и печатного текста («жолодная зима», поле «хелтеет», «радота»).

Часто у детей встречаются ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известных типов, а именно в словах, начинающихся с прописной буквы, первая буква воспроизводится дважды: «Аавгуст», «Рребята», «Ооднажды», «Сскоро», «Ггрибы». Эти ошибки – результат механического закрепления графо - моторных навыков, к которому детей привели упражнения в «Прописях», так как в них предлагаются для письма следующие образцы букв: **Вв, Лл, Сс, Ии, Ёё, Хх.** Сдвоенное написание закрепляется в двигательной памяти учащихся и сохраняется в их письме.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура при этом может сохраняться без искажений, например: чулан – «чунал», плюшевого – «плюшегово», ковром – «корвом», на лугах – «нагалух», на деревьях -"на деверьях", взъерошился – «зверошился» и др. Более многочисленные перестановки, искажающие слоговую структуру слова, встречаются в словах различных типов. Односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом, например: он – «но», от школы – «то школы», из берегов – «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима – «зиам», дети – «деит». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор – «довр», стёр – «сёрт», брат – «барт».

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (чаще в случаях, когда один из этих согласных взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александар», "Пётар". Эти вставки можно объяснить призвуком, который появляется при медленном проговаривании слов. Внешне с этими вставками сходны случаи, при которых вставленной оказывается гласная, входящая в состав слова, например: «дуружно», «лесоко», «на речуку», «в укуклы». В отдельных случаях такое повторение происходит с согласной: «гулямем», «сахахрный». Такая вставка является отражением сомнений учащихся при передаче последовательности звуков в слове, когда в письме отразились одновременно и ошибка, и поправка.

Своеобразными ошибками звукового анализа слов являются **персеверации**, связанные со слабостью различительного торможения:

* согласный, (реже гласный) заменяет вытесненную **букву** в слове: на деревьях – «на девевьях», с родными – «с родмыми», под крышей – «дод крышей»;
* возможна персеверация слога «стутупали» - ступали, «спуспуклись» - спускались, «мелго мелкой рыбы» - много мелкой рыбы;
* встречаются персеверации, выходящие за рамки одного слова: «жукчат ручейки», «жалобко замяукал», «кормили петуха и курм».

Рассмотрим ошибки на уровне слова. Трудности анализа и синтеза слышимой речи, неспособность уловить и выделить в речевом потоке устойчивые речевые единицы приводят детей к ошибкам на уровне слова. Так, ошибочно определяются границы слов: части его пишутся раздельно, либо слитно – смежные слова. Раздельное написание частей слова чаще наблюдается в следующих случаях:

* приставка, начальная буква или слог в бесприставочных словах напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «на чалось», «я сный», «с мотри», «с вой»). Здесь во главу угла учеником ставятся правила о раздельном написании предлога, союза;
* при стечении согласныхиз-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова: «б рат», «поп росил», «д ля» (в приведённых примерах не имел места перенос слова с одной строки на другую).

Слитнодети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «усосны», «надерево», «кдому». Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов: «быличудные дни», «всядетвора», «идётработа», «светитлуна».

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноимённой буквы в составе обоих слов, иначе говоря, ребёнок сбивается с замысла письма. Многократно проговаривая при письме слова, он на повторяющемся звуке сбивается на следующее слово. При этом, как правило, имеет место пропуск части первого слова: каждый день – «каждень», наш Шарик – «ншарик», было лето – «былето», он их хотел поймать – «он ихотел…», посадил в клетку (кого?) – «посадил в клеткого».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят отражение в контаминациях слов: лепят бабу – «лептбау», «блзм» - была зима, «мишкпаркилрит» - в мешке подарки для ребят.

Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом», объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего слова.

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них: у деда мороза – «у дедмо Рза», вреке Петя поймал – «вреке пе тя…».

Неизбежно отражаются в письме учащихся трудности морфологического анализа и синтеза. Ошибки обнаруживаются при подборе проверочных слов, например, для прояснения конечного согласного звука используются несвойственные языку формы слов: рукав – «рукавы», лёд – «лёдик», мёд – «мёдик». Образуя существительные посредством суффикса **–ищ-,** ученики 2-3 классов часто не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного разбора пишут: рука – «ручища», нога – «ногища». Также большие трудности дети испытывают при образовании прилагательных от существительных, например: цветок, растущий в поле – «поленой цветок», в воде – «водной»; хвост медведя – «медведин, медведий хвост»; лисы – «лисичий хвост»; день, когда дует ветер – «ветерный день».

Учащиеся часто уподобляют различные морфемы: «сильнеет греет солнышко». Многочисленные примеры из письменных работ детей показывают, что они не осознают обобщённого значения морфем, часто ошибочно используя приставку или суффикс, например: «пожарник поливает пожар» (заливает), «лосиха присторожилась» (насторожилась), «башня выглянула хмуро» (выглядела хмуро).

Рассмотрим ошибки на уровне предложения (словосочетания). В письменных работах учащихся нередко отсутствует обозначение границ предложений или эти границы обозначаются произвольно, например: «гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету». Такое написание объясняется тем, что поначалу внимание ребёнка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: графическими, логическими, фонематическими и др.

Встречаются случаи несогласованности членов предложения в роде, числе, «наступило ночь», «ворона перезимовало», «большая белая пятно», «уже зеленеет всходы», старшие из рыбаков сказал…». Неумение выделить ведущее слово в словосочетании приводит к случайному согласованию слов в предложении: «Засыпанным снегом лес был сказочно красив».

Многочисленны случаи нарушения управления: «шёл к фермы», «по дорожках сада», «на ветках деревьях», «сквозь деревьев», «своим детков», «по веткам деревей», «показались на лесных полянок», «выбежал из камышовых зарослях». В двух последних примерах можно отнести смешение родительного и предложного падежей существительных за счёт совпадения форм прилагательных в указанных падежах, что дезориентирует учеников, слабо воспринимающих связь слов в предложении: выбежал из зарослей, зарослей камышовых.

При отклонениях в речевом развитии школьники испытывают трудности в употреблении предлогов. Предлоги они опускают или заменяют, реже удваивают: «вызвал доске», «зайка жил живом уголке», « мы Шариком бегали», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень под деревом» (за деревом), «в прохладную воду в светлой реки».

Таким образом, обзор ошибок письма учащихся показывает, что дисграфия - одно из проявлений системного нарушения речи, охватывающее все стороны речевого развития ребёнка, а также ряда его неречевых функций и затрудняющее усвоение языковых знаний и умений не только в начальной школе, но и на последующих ступенях обучения - при изучении морфологии и синтаксиса.

**Раздел II. Технология опыта**

Для достижения поставленной цели «Повышение уровня знаний родителей и педагогов в области коррекционной педагогики» автором были обозначены следующие задачи:

* повышение компетентности родителей и педагогов в вопросах оказания помощи детям с нарушениями устной и письменной речи;
* внедрение современных методик и технологий в пропедевтическую и коррекционную работу логопеда, педагога и родителя;
* создание моделей взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Для достижения поставленных задач автором в работе использовались различные виды деятельности. Это анализ письменных работ учащихся; коррекционные занятия с детьми; консультации родителей по разбору специфических ошибок на письме у детей в тетрадях; обучение приёмам их коррекции; выступления на педагогических советах в школах города и села; консультации учителей начальной школы; заседания методического объединения учителей-логопедов образовательных организаций НАО по вопросам формирования навыков звукового анализа и синтеза у младших школьников, классификации дисграфии и дислексии по путям преодоления данных нарушений у детей. Так, например, 24.03.2014 года автор принял участие в организации и проведении семинара для учителей начальных классов школы №1 г. Нарьян-Мара по теме "Основные трудности, испытываемые детьми при обучении в начальной школе". Для его проведения была подготовлена лекция "Классификация стойких специфических ошибок, встречающихся у младших школьников при усвоении материала по русскому языку". Во время командировки 29. 02 2016 года в село Коткино автор провёл семинар-практикум по теме "Домашний логопед. Артикуляционные уклады для отработки правильного звукопроизношения у ребёнка", на котором совместно с родителями отрабатывались артикуляционные упражнения для постановки тех звуков, которые не произносятся или искажаются детьми. Такая необходимость была вызвана тем, что в селе нет логопеда, а у родителей было большое желание самостоятельно помочь своим детям в домашних условиях.

Современный урок предполагает разнообразные виды работ. Дети, у которых не сформировано умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, не успевают за темпом урока, «застревают» на каком-то одном моменте и затем отключаются от последующего хода урока.

Мозг ребёнка очень восприимчив, пластичен, поэтому, если где-то произошло нарушение, нужно развивать компенсаторные возможности, именно те психические функции, которые необходимы для нормального овладения процессом письма: дифференцированное слуховое восприятие, пространственные представления, зрительный анализ и синтез, надо исправлять дефекты звукопроизношения, устной речи, обогащать словарный запас, заботиться о правильном формировании грамматического строя речи.

Учитель начальной школы должен помнить, что при несформированности **слухового** внимания и памятидети испытывают значительные сложности во время переключения с одного вида деятельности на другой, с трудом удерживают в памяти ряд из 5–6 слов, затрудняются в воспроизведении предложения из 4-5 слов. Для них практически недоступным является письмо по памяти с опорой на слуховое восприятие. Ученики плохо воспринимают речь учителя, обращенную ко всему классу. Несформированность **зрительного** внимания, восприятия и памятипрепятствует правильному чтению. Дети допускают большое количество ошибок при списывании, затрудняются при нахождении ошибок во время проверки своей письменной работы, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными на доске или в учебнике.

При **несформированности фонематического восприятия** дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом. В работах таких учеников встречается большое количество ошибок: пропуски («огромый горд» - огромный город); недописывание букв и слогов («пили» -пилили); наращивание слов лишними буквами и слогами («голобокая» –глубокая); перестановки букв или слогов внутри слова (иногда – «игонда», дерево - «редево»); грубое искажение слов («на отух»- на охоте; «хабаб» -храбрый); слитное написание слов («онлеснадерва» - он влез на дерево); произвольное деление слов (вскочил на ветку - «вскочилна ветку»). При несформированности **фонематического слуха** учащиеся затрудняются в различении фонем родного языка. На письме это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (прыгает - «прыкает», бабушка – «пабушка»), по акустико-артикуляционному сходству («пакучий» - пахучий).

При несформированности **пространственного восприятия** в письменных работах учеников довольно часто встречаются ошибки на смешение элементов некоторых букв, например, т - п, б - д (потянул ветерок - "попинул вепирок", воду морщит, рябит- "воду моршит, рядип", летят быстро санки - "лепят дыстро санки"), и - у (муха - "миха").

При **отставании в развитии лексико-грамматической стороны речи** учащиеся затрудняются в структурном построении предложения, например, вместо предложения «Черепаха дает Буратино золотой ключик» — "Черепаха дает золотой Буратино ключик». Неумение пользоваться грамматическими связями слов в предложении (согласованием и управлением) приводит к аграмматизмам на письме, например, На полянках и пригорках уже зазеленела травка - «Наполянках и при горках зазеленело травка». Лексический запас этой группы детей отличается бедностью и неточностью. Количественная сторона словаря ограничена обиходно-бытовыми рамками, например, ученики 2-го класса крупу называют кашей, слово янтарь ассоциируют с названием плавленого сыра «Янтарь». Нарушение качественной стороны словаря заключается в неумении правильно изменять слова, образовывать новые слова, например, вместо слова стулья дети могут сказать «стулы», вместо слова ведерко — «маленькое ведро». Словами «большая рука», «большая нога» ученики заменяют слова ручища, ножища. Действия, называемые словами «подгребает», «сгребает», «выгребает», они могут назвать одним словом «грабит». Ученики 1- 2 классов испытывают серьезные затруднения при образовании прилагательных от существительных и допускают большое количество ошибок даже при опоре на данный логопедом образец (шерстяной - «шёрстный», кожаный - «кожный»).

Причины, лежащие в основе специфического нарушения письменной речи учащихся, могут являться серьезным препятствием в усвоении некоторых грамматических правил.

При **несформированности слухового восприятия** дети заучивают правило, но не могут использовать его при письме. Некоторые ученики не слышат ударную и тем более безударную гласные, поэтому затрудняются в подборе проверочных слов. Так, к слову «потянул» подбирают проверочные слова «потянули», «тянули»; к слову «трава» - «травина», «травиночка».

При **несформированности фонематического слуха** ученики тоже допускают ошибки при подборе проверочных слов. К словам «столб», «таз» называют слова «столпик», «тасик». Кроме того, правильному выбору проверочного слова мешает **бедность словарного запаса**, **отсутствие языкового чутья**. Вместо родственных однокоренных слов в качестве проверочных слов дети используют близкие по звучанию слова, например: весло — «веселится», известил — «весна», шиповник — «шипучка». Следовательно, знание правил этим детям не помогает. «Для грамотности мало того, чтобы человек знал грамматические правила (а их множество), необходимо, чтобы он мог мгновенно выполнять их» (Константин Ушинский).

Психолого-педагогическое сопровождение учеников с речевыми нарушениями в школе осуществляется по заключениям ПМПК, в которых прописаны специальные образовательные условия (СОУ). Создание СОУ для учащихся в школе **(Приложение №2).**

Коррекционную работу с учениками можно проводить по следующему плану **(Приложение №3).**

Описание используемого для занятий дидактического материала, представляющего собой систему карточек с заданиями для самостоятельной работы учеников по коррекции имеющихся у них ошибок **(Приложение №4).**

Карточки с заданиями, предлагаемые детям для закрепления материала **(Приложение № 5).**

В помощь учителям предлагаются рекомендации, приведённые в таблице **(Приложение № 6).**

Раздел III. Результативность опыта.

Результативность опыта отслеживается посредством анализа письменных работ детей на логопедических занятиях и в рамках ПМПК, а также посредством обучающих семинаров и консультирования учителей начальной школы по данной теме, открытых занятий, уроков, проводимых учителями-логопедами в рамках методического объединения, посредством индивидуальной и групповой работы с педагогами и родителями по оказанию помощи детям.

Автор внимательно следит за научно-методической литературой, сохраняет и накапливает материалы, отражающие опыт своей работы: планы, конспекты, дидактические пособия, письменные работы учащихся, их вопросы, ответы, наблюдения за разви­тием школьников.  Выбирая тему для обобщения опыта, автор постарался учесть успехи и недостатки в своей работе и в работе учителей логопедов - своих коллег.

Качественные по­казатели результатов коррекционно-развивающей работы автор оценивает по следующим па­раметрам: полнота, прочность и система знаний, мера их обобщенности, умение переносить знания в новую ситуацию, наличие графических, умений и навыков, грамотное письмо, самоконтроль, самоанализ проделанной работы, познавательный интерес.

Отрадно слышать слова благодарности родителей, когда они отмечают, что получили знания и могут помочь своему ребёнку; от детей, которые стали более успешными в школе; от педагогов, которые знают, как надо работать с детьми-логопатами и умеют это делать.

**Библиографический список**

1. Безруких М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности обучения письму / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. - Тула: Арктоус, 1997. - 88 с.: ил.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 336 с.
3. Кинаш Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии: метод. пособие для педагога / Е.А. Кинаш. - М.: ПАРАДИГМА, 2010. - 80 с.
4. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. А.Н. Корнеев - СПб.: Речь, 2003. - 330 с.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя – логопеда / Р.И. Лалаева. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 224 с.
6. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 680 с.
7. Логопедия в школе: Практический опыт / под ред. В.С. Кукушкина. - М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2004 . - 368 с.
8. Лукашенко М.Л., Дисграфия. Исправление ошибок на письме / М.Л. Лукашенко, Н.Г. Свободина. - М.: Эксмо, 2004. - 128 с.
9. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы: учебное пособие. - СПб: фирма "Стройлеспечать", 1995. - 64 с.
10. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л.Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. - 224 с.
11. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. - 128 с.
12. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей / Л.Г. Парамонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 80 с.
13. Парамонова Л.Г. Русский язык. Правописание и грамматика / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Дельта, 2001. - 112 с.: ил.
14. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат: СОЮЗ, 2001. - 240 с.
15. Рыжанкова Е.Н. Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой / Е.Н. Рыжанкова. – М.: Сфера, 2010. – 64 с.
16. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников: кн. для учителя / И.Н. Садовникова. - М.: Просвещение, 1983. - 111 с.

Приложение №1

Буквы, имеющие оптическое сходство, представлены в левой части таблицы Их смешения у младших школьников не обнаружено. Наиболее распространены смешения букв, представленных в правой части таблицы.

**Буквы рукописного шрифта, имеющие сходство**

|  |  |
| --- | --- |
| **Оптическое** | **Кинетическое** |
| с е  с о  у д з  л и  м ш  т ш  в д | о а  б д  и у  п т  л м  и ш  Г Р  ч ъ  н ю  х ж  Н К |

Приложение №2

Система помощи ученикам с нарушениями письма предусматривает индивидуальный подход. Состав учеников, нуждающихся в индивидуальном подходе, неоднороден. К данной категории относятся дети с речевыми проблемами, обусловленными органическим поражением центральной нервной системы; дети с минимальной мозговой дисфункцией; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением зрительно-моторных и пространственных представлений; дети с умственной отсталостью.

**Создание СОУ для учащихся в школе предусматривают:**

1. Коррекционно-развивающие занятия с логопедом, задачами которых являются:

* формирование фонематических процессов;
* формирование представлений о звукобуквенном составе слова;
* формирование навыков анализа и синтеза звукослогового состава слова;
* уточнение лексических значений слов и дальнейшее обогащение словарного запаса;
* уточнение значений используемых синтаксических конструкций;
* развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи.

2. Совместную работу логопеда и психолога по направлениям:

* формирование психологической базы речи (памяти, внимания, мышления, восприятия);
* формирование зрительного восприятия и узнавания формы, величины и цвета;
* развитие зрительной памяти;
* формирование пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

3. Выполнение педагогами, работающими с детьми, которые испытывают трудности в обучении общих методических рекомендаций:

* проведение занятий в непринуждённой форме с установкой на успех каждого ученика;
* учёт психофизических, личностных особенностей;
* опора на компенсаторные возможности и зону ближайшего развития;
* смена видов деятельности каждые 15-20 минут с целью предупреждения утомления и охранительного торможения;
* соблюдение принципа от простого к сложному;
* переход к следующему изучению материала только после усвоения предыдущего;
* поощрение малейших успехов детей, тактичная помощь, развитие веры в собственные силы и возможности.

4. Снижение объёма и скорости выполнения письменных заданий по всем предметам и контрольных работ по русскому языку.

Основные рекомендации учителю в добукварный и букварный период предусматривают:

* развитие двигательных ощущений и осознанность выполнения графических движений руки;
* формирование зрительно-двигательного образа буквы;
* формирование пространственного восприятия, зрительной памяти;
* развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
* формирование фонетико-фонематического слуха с обязательным проговариванием вслух при письме;
* исключение безотрывного письма, формирование графического образа буквы по элементам;
* использование визуального, аудиального, кинестетического каналов восприятия при обучении;
* адаптацию и модификацию учебных пособий; методическую поддержку работы с учебником (маркировка важной информации, предоставление списка слов и оборотов речи, непонятных ученикам с пояснениями, иллюстрациями, синонимическими заменами, рабочие тетради с упрощённым содержанием, обеспечение дополнительными материалами, компенсирующими недостаточный опыт ребёнка для изучения темы (тексты, иллюстрации, видео), предоставление возможности выбора контрольного задания, разрешение переделать задание, с которым не справился, разрешение выполнить тестовое задание с использованием учебника, увеличение времени на выполнение задания);
* критериальное оценивание работ ученика: основной критерий - планируемые результаты обучения с учётом особенностей ребёнка. Можно разделить общие критерии оценки на более мелкие, локальные (правильность написания определённых орфограмм, или правильность написания словарных слов, или эстетическое выполнение работы;
* формирование у ребёнка навыков и привычки к самооценке и самоконтролю (в оценивание включается сам ребёнок).

5. Освобождение обучающихся от контрольных срезов по выполнению норм техники чтения.

Приложение №3

Схема - план коррекционного обучения детей, имеющих специфические ошибки письма и чтения

|  |  |
| --- | --- |
| **Этапы коррекционной работы** | Содержание коррекционной работы |
| 1. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений. | * ориентировка на собственном теле, определение направлений в пространстве, уточнение пространственных взаимоотношений, определение предметной последовательности линейного ряда; * временные представления, уточнить знание (сутки, неделя, времена года, месяцы); * возраст и роль в семье. |
| 2. Формирование полноценных фонематических представлений, стойких навыков анализа и синтеза звуков: анализа звукового, слогового состава слова.  Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи. | * звуки речи, буквы, строение и функции речевого аппарата; * звуковой (фонематический) анализ слов; * типы слогов, слоговой анализ и синтез слов; * обозначение мягкости согласных на письме (гласные второго ряда и буква "ь"); * дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство (б - д, о - а); * дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (ё - ю, о - у); * звонкие и глухие парные согласные: В – Ф, Б – П, Д –Т, Дь –Ть, З – С, Г – К, Ж – Ш; * оглушение звонких согласных; * дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство: С-Ш, З-Ж, Сь -Щь, Р-Л, Рь –Ль, Г-К-Х, С-Ц, Ч-Ть, Ч-Щ, Ц-Ч.   Коррекция дефектов звукопроизношения. |
| 3. Восполнение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка. | * уточнение значений, имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса путём накопления новых слов, разных частей речи; * умение пользоваться разными способами словообразования: * слова "приятели", синонимы; * слова "неприятели", антонимы; * слова "близнецы", омонимы; * многозначные слова; * ударение в слове; * безударные гласные; * состав слова (корень, приставка, суффикс); * овладение детьми словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями предложений различных синтаксических конструкций. Совершенствование умения строить и перестраивать предложение по замыслу: * словосочетание и предложение; * согласование слов в числе, роде; * управление (И. п., Р.п., Д. п.); закрепление падежных форм; * связь слов в предложении; * предлоги; * предлоги и приставки, их дифференциация. |
| 4. Восполнение пробелов в формировании связной речи. | Развитие навыков построения связного высказывания;   * предложение, как смысловая и структурно-грамматическая единица; * выделение синтаксической основы предложения; * грамматическое оформление предложения, его распространение путём овладения навыком лексической сочетаемости слов, словосочетаниями, связью слов в предложении; * установление связности и логической последовательности высказывания; * отбор языковых средств, необходимых для построения данных высказываний; * обучение навыку планирования смысловой структуры высказывания: * работа с повествовательным текстом; * работа с описательным текстом; * работа с комбинированным описательно-повествовательным текстом; * передача содержания рассказа с причинно-следственными связями;   - творческое рассказывание (изложение, сочинение). |

Приложение №4

**Система карточек**

Речевой материал на карточках расположен по сериям и подобран с учетом заданий разной степени сложности таким образом, что его можно использовать для занятий с учащимися 1–4 классов, поскольку в практике нередки случаи, когда логопед вынужден работать над одной и той же темой с детьми разного возраста.

Материал разбит на 5 серий:

1. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия.

2**.** Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. (Дифференциация: гласных; звонких и глухих согласных; свистящих, шипящих, аффрикат).

3**.** Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью пространственного восприятия.

4**.** Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью слухового восприятия.

5**.** Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи.

Задания в каждой серии подобраны с учетом причин, лежащих в основе характерных ошибок, и направлены на формирование и коррекцию недостатков развития или нарушения фонематических и психических процессов.

Работа с карточками предусматривает устное и письменное выполнение заданий. Вместе с тем учащимся делаются напоминания о некоторых грамматических правилах (правило переноса слов, правило на написание гласных после шипящих, правописание звонких и глухих согласных в конце и середине слова, обозначение мягкости согласных на письме и другое).

Дополнительные задания способствуют: совершенствованию зрительного внимания и памяти; формированию языкового чутья, ассоциативных связей, орфографической зоркости; расширению и активизации словарного запаса; развитию мышления учащихся.

С целью воспитания орфографической зоркости предлагается ряд заданий на нахождение допущенных ошибок на уровне слова, словосочетания, предложения. Таким образом, у учеников спонтанно формируется навык самоконтроля.

В карточках, предназначенных для формирования фонематического восприятия, а именно навыка восприятия слова с точки зрения количества и последовательности звуков (букв) в слове, предлагается ряд заданий, направленных на развитие умения слышать и выделять звуки. Вначале выделяется смыслоразличительный звук, стоящий в начале слова, например: лужи - ужи, косы – осы; потом в середине слова: лампа - лапа, крошки – кошки; в конце слова: шарф - шар, стол - сто. Далее ученики усваивают последовательность звуков (букв) в односложных словах типа: сок, мак, затем учатся слышать и выделять стечения согласных в односложных, двусложных, трехсложных словах.

Завершается работа тем, что учащиеся начинают применять приобретенные навыки - последовательно выделять из слов разной слоговой структуры гласные и согласные, стоящие рядом, например: корм (о, рм); стул (ст, у); мошка (о, шк, а). Такой метод вынуждает учеников проговаривать слова побуквенно. При этом осуществляется опора на кинестетическое восприятие звуков, что помогает учащимся научиться видеть "опасные места" в слове и воспринимать слово аналитически, т. е. последовательно выделять звуки (буквы), входящие в его состав.

Без опоры на правила, т.е. практически, ученики приобретают умение слышать и различать звуковые сочетания без разделительного мягкого знака и включающие в себя разделительный мягкий знак, например: тя - тья, вя -вья, ря - рья. Это помогает в дальнейшем избежать ошибок при написании слов с разделительным мягким знаком.

В заданиях по теме **«**Слоговой состав слова**»** работа делится на два этапа: подготовительный - работа с гласными, и основной - работа над слоговым составом слова.

В подготовительный период уточняется представление о гласных звуках и буквах первого и второго ряда. Дети учатся слышать и выделять их из слогов разного типа и слов различной структуры.

В данном случае используется метод графического изображения слова с учетом его слоговой структуры, выделение, называние гласных, запись их на соответствующем месте слога, например: сок – **о** , рука – **у а**, бананы – **а ы**. При графическом изображении слово проговаривается по слогам. Таким образом, дети учатся слышать гласные звуки, ощущать движения органов артикуляции в момент их произнесения, видеть соответствующие буквы в составе слова и в дальнейшем не пропускать их при письме.

По окончании подготовительной работы начинается основной этап - работа над слоговым составом слова. В этот период ученики практически усваивают слоговой состав слова и, как отдельно взятую часть, — слог. Они учатся слышать, понимать последовательность и количество слогов в слове, приобретают навык правильного деления слов на слоги с учетом стечения согласных в словах (не ко-шка, а кош-ка, не бу-лка, а бул-ка, не кра-сный, а крас-ный).

Такой подход к делению слов на слоги обусловливается тем, что согласные, стоящие рядом, разъединяются, т.е. одна согласная закрывает слог, а вторая — открывает. Это поможет ученикам лучше воспринимать каждую согласную и не пропускать ее при написании подобных слов. Вместе с этим продолжается работа со слогообразующей ролью гласных. На данном этапе самостоятельной работы ученики пишут предложения, используя слоговое проговаривание.

При работе с детьми автор использует компьютерный логопедический тренажёр "Дэльфа"- 142 для учащихся специальных (коррекционных) школ. Данная программа построена исключительно на основе игровых приёмов. Ученики могут не замечать, что, выполняя такие задания, они усваивают сложные лингвистические понятия, формируют грамматический и лексический строй речи, накапливают речевой запас, работают над разными сторонами устной и письменной речи.

Для удержания у ученика устойчивого интереса к выполнению упражнений, а также для осуществления принципа опоры на разные анализаторы в программе предусмотрено большое разнообразие стимульного материала. Это картинки, буквы, слоги, слова разной слоговой структуры, предложения и звучащая речь. Программа содержит стимулы, способные долгое время удерживать внимание на конкретном материале. Для отработки одного навыка существует несколько путей и несколько разных упражнений. Учитывая психологические особенности детей, программа предлагает дробное предъявление нового материала, длительное его закрепление, поэтапную систему автоматизации полученных навыков в коммуникативных ситуациях, проведение большой предварительной работы по созданию понятийно-смысловой основы терминологической и учебной лексики.

В программе реализован уровневый подход к обучению. Существует несколько блоков заданий, расположенных по принципу усложнения речевого материала, с которым будет работать ученик. Это блоки "Звук", "Буква", "Слог", "Слово", "Предложение". Они рассчитаны на работу с учеником как в добукварный, так и в послебукварный период обучения. Внутри каждого из этих блоков задания усложняются от первого к последнему. Это, например, «Собери букву из двух частей», «Собери букву из четырёх частей», "Найди букву", "Волшебный колодец".

Уровни сложности предусмотрены и внутри каждого из заданий. Например, в упражнении "Конструктор", ребёнок может работать с картинками или с написанными словами, в зависимости от своих лингвистических возможностей. В упражнении "Грузовик" можно работать на разной скорости, от самой медленной, до самой быстрой, В упражнении "Прятки" можно опираться на зрительное или слуховое восприятие. В упражнении "Мозаика" можно находить слова, состоящие из трёх букв, затем их четырёх - пяти букв. Учитель-логопед самостоятельно выбирает то количество заданий, которое будет выполнять конкретный ученик. Этот выбор может быть продиктован индивидуальными качествами ребёнка (его усидчивостью, утомляемостью, скоростью протекания нейродинамических процессов) или логикой проведения занятия. В процессе работы можно увеличивать или уменьшать количество заданий в зависимости от усвоения программы учеником.

Для помощи детям с проблемами в чтении и письме используются упражнения "Найди букву", "Найди слог", "Мозаика", "Волшебный колодец", а также блоки упражнений, целью которых является расширение лексического запаса и грамматической стороны речи "Слово" и "Предложение".

Приложение №5

**Классификация стойких, специфических ошибок; трудностей, которые могут встречаться у младших школьников при усвоении учебного материала по русскому языку**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Педагогическая симптоматика **трудностей, специфические ошибки на письме** | Объективные причины стойких нарушений | Общие рекомендации их профилактики и коррекции |
| **С**мешение, замена согласных букв,  близких по акустическим и артикуляционным признакам («зуки» -жуки).  Смешение букв по звонкости и глухости («панка» – банка, бабушка – «папушка»). | Недоразвитие фонетико - фонематического анализа, недостатки в развитии процессов произвольного внимания, не сформированы звукобуквенные ассоциации, недостатки в произношении.  Трудности в различении фонем родного языка, несформированность фонематического слуха. | * осуществлять тонкую дифференциацию сходных звуков; * (звонких - глухих, шипящих - свистящих, твёрдых – мягких, звуков сходных по артикуляции); * запоминание формы буквы и соотношение с её частями и пропорциями; * игра "Мягкие буквы" (на листе белой бумаги из шнурка выкладывается заданная строчная буква); * устранение недостатков звукопроизношения. |
| Пропуск гласных букв, слогов, недописывание слов и предложений (трава – «трва», сидит –«сдт»). | Несформированность фонематического восприятия.  Недостаточность звукобуквенного анализа, неустойчивость внимания, сниженная работоспособность, индивидуально – психологические особенности. | * определять количество звуков в словах (мак, рука, карандаш); * выделять звуки из слова в разбивку (2, 3, 5 и другие); * последовательно выделять звуки в слове (дом, сумка); * придумать слова на определённый звук "с". |
| Ошибки на определение места звука в слове, на выделение звука из слова. | Не сформирован фонетико - фонематический анализ, недостаточность развития анализа пространственных отношений. | * осуществлять тонкую дифференцировку сходных звуков: звонких и глухих, шипящих – свистящих, твёрдых – мягких, звуков сходных по артикуляции; * запоминание формы буквы и соотношение с её частями и пропорциями; * игра "Мягкие буквы"; * устранение недостатков звукопроизношения. * обучение правильно употреблять словесные обозначения пространственных признаков предметов (высокий – низкий дом, длинный – короткий хвост). |
| Неумение различать звуки в слове, выделение только акустически сильных звуков. | Недоразвитие фонетико-фонематического анализа, недостаточность звукового анализа. | * осуществлять тонкую дифференцировку сходных звуков: звонких и глухих, шипящих – свистящих, твёрдых – мягких, звуков сходных по артикуляции; * запоминание формы буквы и соотношение с её частями и пропорциями; * игра "Мягкие буквы"; * устранение недостатков звукопроизношения. |
| Затруднения при определении последовательности звуков в слове. | Недостатки в развитии звукового анализа.  Слабое развитие слуховой памяти. | * определять количество звуков в словах (мак, рука, карандаш); * выделять звуки из слова в разбивку (2, 3, 5 и другие); * определять количество гласных и согласных звуков в слове; * последовательно выделять звуки в слове (дом, сумка); * игра "Цепочка слов". |
| Добавление гласных букв (трава – «тарава», кувшин – «кувашин»). | Не сформирован звукобуквенный анализ, неустойчивость произвольного внимания. Не сформировано фонематическое восприятие. | - определять количество звуков в словах (мак, рука, карандаш);   * выделять звуки из слова в разбивку (2, 3, 5 и другие); * определять количество гласных и согласных звуков в слове; * - последовательно выделять звуки в слове (дом, сумка); * придумать слова на определённый звук "с". |
| Неумение различать на письме сходных по начертанию букв *б – в, н – п, м – л,*  *ш – т.*  Неразличение по пространственному сходству *(муха – «миха»; летят быстро санки – «лепят быстро санки»).*  Недописывание отдельных элементов букв или приписывание лишних. | Недостаточность зрительного анализа.  Не сформирован анализ пространственных отношений, пространственное восприятие. | * зрительные диктанты на вербальном материале (развитие орфографической зоркости); * отработка понятий левый – правый; * "Мягкие буквы"; * Запоминание формы буквы и соотношение её частей и пропорций. |
| Перестановки букв и слогов внутри слова (взял – «звял», иногда – «игонда»). | Недостаточность зрительного анализа,  Недостаточность звукобуквенного анализа.  Неустойчивость произвольного внимания. | * "Мягкие буквы"; * зрительные диктанты на вербальном материале; * смотри рекомендации выше. |
| Наращивание слов лишними буквами и слогами (глубокая – «голобокая»).  Произвольное деление слов (вскочил на ветку –  «вско чилна ветку»).  Раздельное написание приставок («при летели»,  «в зяла»). | Не сформировано фонематическое восприятие, вербальный анализ. Недостатки в развитии зрительного анализа и синтеза.    Недостаточное развитие пространственных отношений. | * Выделение отдельных слов из "склеенных", из предложений (шаркорзинаботинки…); * Зрительный диктант; * смотри рекомендации выше. |
| Зеркальное написание букв, неузнавание букв в перевёрнутом виде. | Недостаточность зрительного анализа.  Недостаточное развитие анализа пространственных отношений. | - "Мягкие буквы";  - зрительные диктанты;  - конструирование букв из её элементов;  - смотри рекомендации выше. |
| Высота букв не соответствует высоте рабочей строки. Буквы располагаются выше или ниже рабочей строки. | Слабо развита тонкая моторика пальцев рук. Не сформированы зрительно – двигательные координации. Недостаточно развит анализ пространственных отношений | * упражнение для развития мелких дифференцированных моторных двигательных умений; * работа с ножницами, складывание узоров, нанизывание бусинок; * отработка понятий начало, середина, конец рабочей строки; * смотри рекомендации выше. |
| Сложности при переводе звука в букву и наоборот. | Не сформирован звукобуквенный анализ, не выработаны прочные связи между звуковой и графической формами букв, не усвоены понятия «звук» и «слово». Дислексия. Не сформировано слуховое восприятие. | - смотри рекомендации выше |
| Смешение печатных и письменных букв | Недостаточность развития процессов зрительного анализа, недостаточная дифференциация зрительных образов печатных и письменных букв. | - смотри рекомендации выше. |
| Тремор при письме. | Трудности в произвольном управлении микромоторикой, неумение дифференцировать мышечные усилия, недостатки в сформированности зрительно-двигательных координаций. | * упражнения для развития мелких дифференцированных моторных двигательных умений; * работа с ножницами, складывание узоров, нанизывание бусинок. |
| Затруднения в употреблении заглавной буквы.  Неумение выделять предложение из текста.  Слитное написание предложений. | Недостаточное развитие вербального анализа. Недостаточная гибкость мыслительной деятельности. | - выделение слов в предложении и "склеенных" предложений (Былазимаморозщипал). |
| Неумение применять правило в конкретной ситуации на письме (жи – ши). | Не сформировано слуховое восприятие, операции сравнения, недостатки в развитии мыслительной операции – анализа. | - отдифференцировать условия, при которых пишется И или Е. |
| Не слышат ударную и безударную гласную, затрудняются в подборе проверочных слов (потянул – «тянули»). | Не сформировано слуховое восприятие. | - смотри рекомендации выше. |
| Затруднения в подборе родственных слов на основе установления общего смысла корня, путают с близкими по звучанию словами (весло – «весело», шиповник – «шипучка»). | Конкретность мышления, т.е. недостаточность мыслительных операций – обобщения.  Бедность словарного запаса. | - выделение существенных признаков;  - игра "Четвёртый лишний";  - называть слова близкие по существу. |
| Трудности в структурном построении предложения («Мальчик выливает из кувшин молока»).  Неумение пользоваться грамматическими связями слов в предложении: согласование, управление.  Неумение изменять слова, образовывать новые слова (стулья – «стулы», ухо – «ухи»).  Трудности в образовании прилагательных от существительных. Ошибки при опоре на образец (кожаный – «кожный», сливовый – «сливочный»). | Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи.  Бедность и неточность лексического запаса, ограниченность словаря обиходно – бытовыми рамками.  Конкретность мышления. | *-* уточнение и расширение словарного запаса, накопление новых слов (разных частей речи);  - активизация различных способов словообразования;  - уточнение значений различных синтаксических конструкций;  - совершенствование грамматического оформления связной речи путём овладения словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций. |

Приложение №6

**Некоторые виды упражнений, используемые для работы с детьми:**

**1).** Найди среди этих букв спрятанные слова: собака, карандаш, библиотека, милиционер, школа, фонарик, медведь, стакан, мальчик, телевизор, книга, игрушки, конструктор, футбол, чтение, кошка, слон, нос, рогалик, сосиски, молоко, корова, радио, газета, дружба.

**Вариант 1**

кеапнрмиспавкуавсчмирсобакаотмпрнапмис

розщхждлошокарандашомлиомшсмтибиблиотека

нагврыофлдочтсичтяьочрспвасмпмритмилиционер

итомргащлодбтьмтсичрыгыолылышкола

импартиотлрьльбтджрдгшнщелповарыпф

фонарикопранвшыъхэжлрфейкцуевыачсмпер

медведьпроалвоыгыфщлмлиосрчпыичсомстакан

ищтизтжмдслтстчичпврателевизорапвпяп

чисистмжмючжвдыдвкнигаопрарпвпырытчь

сдмжмъэжюбьтолтигрушкирппарвлоыдфъ

хзхзщзщшщшгшорпмитпротисавкуцяы

фцйукваспаконструктороврспрмтльторнпаеку

выфутбол итм исэждждл юбьол гшщлоритроп р

непмистьврчсмясфвыкцуйевпсмчитюбж

длщшкенритиоарвпчмсавкывцуйекеаесевф

чяыачсимротьчтениецкуенвпамсирождалпорко

шкаъйхцзущкшегпоалвдыслонмтарпоавлыды

жъйюябчьстносхйзфжяючбвдкшарогаликост

арвпуекнкегеососискиоаралвдыщушубчьчтчо

молокосьчтворшгунцшчлчкороваюибмла

шкъйхцэфжыдвлаопритмьсбчюяжыфдфлй

цщцшугкрадиоимрапнкеугцшйщйзфдфлыов

**Вариант 2**

Найди среди этих букв спрятанные слова, обведи их: ***собака, петух, слон, мама, школа, папа, карандаш.***

паренмитарвоатмослдбиьпнампсиро

собакалмьиопнегкраимтсьчбвдалпопрф

хйзцщушвлаомрпнегкомтиьсбчюяюсб

мжвдвл ыофаоал пдд мдбпетухтьблдош

щлбюжзхдлшвуцывакепнрогмасвч

слонипрнеуцйфывчябьтлоргнерпане

кшщтомвромамарпнекувасмчвычса

мрогльторнепакувыцлорзждшколатор

лдюбьлоримсавыпапаолшнгпротимакв

уцывскарандаштиьмьсбоарвгкшудылв

**2). При неустойчивости внимания у ребёнка можно предложить следующий вид работы: без ошибок списать следующие слова:**

Аммадама реберге ассамасса дискала ессенессассас даталлатта. Просмотреть ряды букв и букву А зачёркивать, а букву К подчёркивать.

Елнассадате елнадслад стальтарс усонкгате лиммодоре клатимор. Просмотреть ряды букв и букву Л зачёркивать, а букву Д подчёркивать.

Ретаберге норасотанна дебаруга каллихарра филидерра . Просмотреть ряды букв и букву Р зачёркивать, а букву Н подчёркивать.

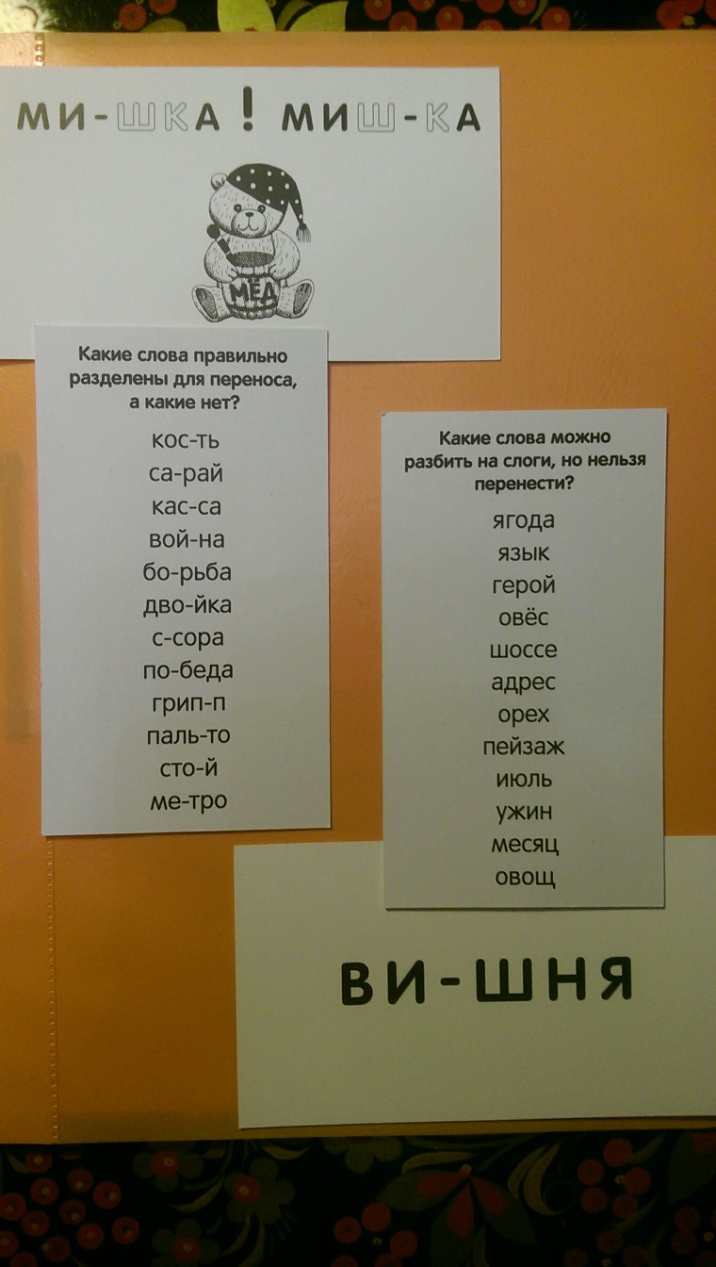
**3).** **Для развития пространственных представлений** предлагаются задания на составление узоров из геометрической мозаики по рисунку и по памяти, работа с конструктором, использование игр с постройками из кубиков, склеивание различных моделей с выяснением, где какая сторона, верх, низ изделия и т. д. Отработка понятий "правый" и "левый".

Написание слов справа налево: яблоко, петух, брюки, вагон, брюки, вагон, зеркало, школа, семечко, попугай, книга, тетрадь, телефон, ваза, машина. Усвоение пространственных отношений с предлогами на, над, под, за, из-под, перед, из-за и т. д. с целью выработки умения правильно пользоваться предлогами в устной речи.

Рассматривать картинки в прямом и перевёрнутом виде.

**4).** **Речевой материал по теме "Слог".**

* Деление слов на слоги с громким проговариванием и отхлопыванием.
* Сопоставление количества гласных звуков с количеством слогов в данных словах.
* Составление слов из данных слогов: ра (ма, на, ки), но (ты, ры, сы), ки (ног, ты, па) и т.д.
* Добавление слога, чтобы получилось слово: ма.., во.., ду.., щу.., но.., ша.., ми... за.., ли.
* Превращение односложного слова в двусложное (по образцу) с перекидыванием мяча: (ключ - ключик), дом, кот, бант, зонт, шар, гвоздь, винт, шар, мяч, стол, лоб, шарф.
* "Слоги заблудились". Переставление слоги,чтобы получилось слово: ка-ре, да-во, по-са-ги, ре-во-де, ре-те-мок, би-ря-на, ши-на-ма, нок-бё-ре, ра-га-ду.
* Учимся делить слова для переноса (Задания на карточках).



**5). Составь и запиши слова из данных букв. Подчеркни гласные и два стоящие рядом согласные (если они есть в слове).**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| О, Н, С | Г, А, Р, Д | М, Р, А, Т |
| О, М, Х | К, И, Р, К | Т, О, Н, З |
| О, Р, С | К, Ю, Л, В | Б, Н, К, А |

**6).** **Задание: «Какая буква потерялась?** Подбери слово к карточке с картинкой».



**7). Прочитай слова. В первый столбик выпиши слова, в которых только твёрдые согласные, во второй - слова, в которых только мягкие согласные.**

Семь, крот, круг, сумка, кисель, сок, пень, радуга, тень, дети, корова, зелень, труба, селезень, рубашка, ремень, кукушка, метель, окна, лебедь, жара.

**Подчеркни гласные и два стоящие рядом согласные (если они есть в слове).**

Даются подобные задания на практическое усвоение учениками таких понятий, как **твердые и мягкие согласные**. Дети учатся слышать и различать твердое и мягкое звучание согласного, усваивают способы обозначения мягкости согласных на письме: с помощью гласных второго ряда (первый способ) и мягкого знака (второй способ), учатся писать букву "ь" в конце и середине слова.

**8). Звонкие и глухие парные согласные**: в-ф, п-б, т-д, с-з, к-г, ш-ж:

* выделение парных согласных из слов в начальной позиции (по предметным картинкам);
* сравнение звуков по артикуляции (сходство, различие);
* соотнесение звуков с буквами;
* чтение слоговой таблицы;
* запись слогов под диктовку;
* словарные диктанты (записывание слов в две колонки по наличию той или иной пары согласных);
* устные диктанты (услышав слово, поднять соответствующую букву):



**9). Прочитай текст. Найди ошибки.**

Осень.

Пришла осен. Лес стоит голый. Идёт дождь. Всюду гряз. Стал дут холодный ветер. По улицам трудно ходить. Можно упаст.

**Напиши предложения правильно. Подчеркни вставленные буквы вместе с согласными зелёным фломастером.**

**10). Найди лишнее слово (четвертый лишний)**

1. БЕГ, ПОВАР, БЕГУН, БЕГОВОЙ

2. ХОДИТ, ПОХОД, ЗАБЕГ, ХОДЬБА

3. ЧАС, ЧУЛОК, ЧАСОВЩИК, ЧАСЫ

4. СВЕТ, СВЕТЛО, СВЕТИТ, СВЕЖИЙ

5. ВИНТ, СВИНЧИВАТЬ, ЗАВИНТИТЬ, СВИНЬЯ

6. БОЛЬНОЙ, БОЛЕТЬ, БОЛЬНО, БОЛТУШКА

7. ВАЛУН, ПОВАЛИТЬ, ЗАВЯЛ, ВАЛ

8. ШИПЫ, ШИПОВНИК, ШИПИТ, ШИПОВКИ

9. МАЛЫШ, МАЛЕНЬКИЙ, МАЛЯВКА, МАЛЮЕТ

10. РИСУНОК, РИСОВАТЬ, РИС, ЗАРИСОВКА

11. ГОРА, ГОРЕВАТЬ, ГОРИСТЫЙ, ГОРНЫЙ

12. ГОРЕ, ГОРЕТЬ, ГОРЮШКО, ГОРЕВАТЬ

13. ДЕЛИТЬ, ДЕЛО, ДЕЛОВОЙ, ДЕЛАТЬ

14. ЛЕС, ЛЕСНОЙ, ЛИСИЙ, ЛЕСИСТЫЙ

15. КРУЖКИ, КРУЖКИ, КРУЖИТЬСЯ, ОКРУЖИТЬ

16. ЗАМОК, ЗАМОК, ЗАМОЧНАЯ, ЗАМКНУТЬ

17. ПЛАЧУ, ВЫПЛАТА, ПЛАЧУ, ПЛАТА

18. БЕЛКИ, БЕЛЬЧОНОК, БЕЛИЧИЙ, БЕЛКИ

19. ДОМ, ДОМАШНИЙ, ДОМОВОЙ, ДОМИНО

20. КОЗЛЯТА, КОЗЛЫ, КОЗЛИНЫЙ, КОЗЛЫ.

**11). Для развития лексико-грамматического строя речи часто использую такие виды упражнений, как "Добавь недостающее слово"**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. БЕГ | БЕГАТЬ | БЕГОВОЙ | 2. ШИПУЧИЙ | ШИПЕТЬ | ШИПЫ |
| БОЛЬ | БОЛЕТЬ | ? | РАБОЧИЙ | РАБОТАТЬ | ? |
| СОН | ? | ? | ХОДЯЧИЙ | ? | ? |
|  |  |  |  |  |  |
| 3. МОРОЗИТЬ | МОРОЗ | МОРОЗНЫЙ | 4. МОРЕ | МОРЯК | МОРСКАЯ |
| СВЕТИТЬ | СВЕТ | ? | ШКОЛА | ШКОЛЬНИК | ? |
| ВРЕДИТЬ | ? | ? | САД | ? | ? |
|  |  |  |  |  |  |
| 5. МЕДВЕЖЬЯ | МЕДВЕДЬ | МЕДВЕЖОНОК | 6. ВОЛК | ВОЛЧАТА | ВОЛЧЬЯ |
| ЛИСЬЯ | ЛИСА | ? | КОТ | КОТЯТА | ? |
| ВОРОНЬЯ | ? | ? | БЕЛКА | ? | ? |
|  |  |  |  |  |  |
| 7. СТОЛ | СТОЛЯР | СТОЛОВАЯ | 8. ГОРА | ГОРНЫЙ | ГОРИСТЫЙ |
| КОНЬ | КОНЮХ | ? | ЛЕС | ЛЕСНОЙ | ? |
| ЧАС | ? | ? | ? | ВОДНЫЙ | ? |
|  |  |  |  |  |  |
| 9. БОЛЬ | БОЛЕТЬ | БОЛЕВОЙ | 10. ? | ШИПЕТЬ | ? |
| ? | ХОДИТЬ | ? | БЕГ | ? | ? |
| РАБОТА | ? | РАБОЧИЙ | ? | СПАТЬ | ? |
|  |  |  |  |  |  |
| 11. МОРОЗИТЬ | ? | МОРОЗНЫЙ | 12. МОРЕ | МОРЯК | ? |
| СВЕТИТЬ | СВЕТ | ? | ? | ? | ШКОЛЬНАЯ |
| ? | ? | ВРЕДНЫЙ | ? | САДОВНИК |  |

**12). Для отработки лексико-грамматических категорий используются упражнения по типу найти «неправильные» слова (те, которых не бывает)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | А | Б | В | Г | Д |
| 1 | медвежата | лисята | волчонки | щенки | котята |
| 2 | столик | стулик | носик | ротик | глазик |
| 3 | перышко | солнышко | крылушко | стеклышко | зернышко |
| 4 | горный | водяной | столовой | домовой | снеговой |
| 5 | гористый | лесистый | голосистый | снежистый | водянистый |
| 6 | огуречный | томатный | тыквенный | морковенный | свекольный |
| 7 | пылинка | соринка | травинка | снежинка | колосинка |
| 8 | вороний | лисий | котеночий | медвежий | щенячий |
| 9 | деревянная | оловянная | шелковая | шерстянная | глиняная |