



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция нарушений письма у младших школьников с фонетико-
фонематическим недоразвитием на уроках русского языка**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

34,86 % авторского текста

Работа Лекция к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л. А. Дружинина

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Черноброва Алина Дмитриевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Л. А. Дружинина

Челябинск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	6
1.1 Понятие «нарушение письма» в психолого-педагогической и специальной литературе.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием	12
1.3 Особенности освоения письма младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием.	16
1.4 Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием	20
Выводы по 1 главе.....	25
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	27
2.1 Состояние письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка.....	27
2.2 Содержание коррекционной работы по формированию навыков письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка	38
Выводы по 2 главе.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Речь является одним из важнейших средств взаимодействия с другими людьми и общения с ними. Принято считать, что существует устная и письменная речь. Навыки устной речи дети приобретают достаточно рано (в раннем и дошкольном возрасте), и развивается она на протяжении всей последующей жизни. На этапе младшего школьного возраста дети начинают осваивать письменную речь. Одной из наиболее существенных ролей процесса письма является развитие умственных способностей, а также основных мыслительных операций.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) требует, чтобы у младших школьников, проучившихся четыре года в начальных классах, были сформированы «позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека», «первоначальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета»; «умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [30, с.26].

Стоит отметить, что освоение навыков письменной речи является труднейшей задачей для детей. Исследования Т. В. Ахутиной, Л. Н. Ефименковой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, Н. А. Никашиной, Л. Г. Парамоновой, И. Н. Садовниковой и других свидетельствуют о том, что трудности овладения письмом вызваны рядом причин, которые объясняются клиническим, психологическим, нейропсихологическим, психолингвистическим, педагогическим аспектами.

Подчеркнем, что на этапе поступления в школу большая часть детей не овладевает в полном объеме на достаточном уровне развития речи. Одной из наиболее распространенных групп детей с нарушением речевого развития

является категория учащихся, характеризующихся наличием фонетико-фонематического недоразвития речи (далее – ФФН).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) – это сбой в процессе формирования произносительной системы языка у детей, который сопровождается расстройствами речи из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

ФФН может проявляться у детей с нормальным интеллектом и слухом в форме:

- замены одних звуков другими;
- смещения и искажения звуков;
- перестановки слоговой структуры слова;
- упрощения слоговой структуры слова.

Значительная часть младших школьников испытывает проблемы с правильным произношением звуков. При этом они не могут в полном объеме овладеть обучающей школьной программой, что объясняется трудностями в развитии фонематического восприятия. Именно это дает основание для определения данной группы детей в зону риска возникновения неуспеваемости, в частности в области своевременного овладения навыками письма и чтения. Поэтому тема данного исследования: «Коррекция нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка» – достаточно актуальна.

Объект исследования – процесс коррекции письма у детей младшего школьного возраста в фонетико-фонематическом недоразвитием.

Предмет исследования – особенности коррекционной работы по формированию письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость проведения коррекционной работы по формированию письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу исследования нарушения письменной речи у младших школьников с ФФН.

2. Изучить и проанализировать состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе обучения грамоте.

3. Составить комплекс упражнений направленных на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, медицинской литературы, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Экспериментальная база исследования: Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №12 г.Бакал», в эксперименте приняли участие 12 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, обучающиеся во 2 класса.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «нарушение письма» в психолого-педагогической и специальной литературе

Письмо – это сложный психический процесс, который до сих пор все еще недостаточно изучен, несмотря на большой интерес исследователей различных областей научного знания к этой проблеме (А. Н. Гвоздева, А. Р. Лурия, В. И. Бельтюкова, О. В. Правдина, Н. Х. Швачкина, Н. И. Красногорского, и др. исследователи).

В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ отмечают, что письмо – это психическая деятельность, реализующаяся при совместной работе разных зон мозга и имеющая сложнейшую психофизиологическую организацию. Письмо опирается на качество, структуру и характеристику устной речи [32].

Б. Н. Головин определяет понятие письма так: «Письмом современная наука о языке называет систему знаков, используемую для фиксации звуковой речи».

С точки зрения А. Н. Леонтьева, письмо включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин), графо-моторные операции [25, с.167].

Письменная речь структурирована в сложной, многоуровневой системе, в которой, по мнению А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой, схематично можно выделить три уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический [18; 25].

На психологическом уровне решается задача программного построения письменного высказывания, которая реализуется в дальнейшем. В психолингвистическом аспекте сущность письменной речи рассматривается

как система процессов порождения связного письменного высказывания. Результат, материальный продукт письменной речи – текст.

Второй уровень обеспечивает выбор лингвистических языковых средств, то есть осуществляет перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы.

В психофизиологическом аспекте письменная речь рассматривается с точки зрения 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 успешное протекание лишь одного из звеньев в структуре данного процесса.

Процесс письма в норме осуществляется на основе необходимой степени сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность одной из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Сущность термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р. И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [22].

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Появление таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не сопряжено ни со снижением

интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью обучения в школе [32].

О. Б. Иншакова определяет дисграфию как специфический вид нарушения письма, проявляющийся в заменах, смешениях, пропусках, перестановках букв и слогов в сильной позиции, имеющих стойкий и повторяющийся характер [13].

А. Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [19].

Как полагает А. Л. Сиротюк, дисграфия является частичным нарушением навыков письма из-за очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [22].

Возникновение дисграфии могут обуславливать различного происхождения факторы (рисунок 1).



Рисунок 1 – Этиологические факторы возникновения дисграфии

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А. Н. Корневым [19]. Автор указывает на то, что данные дефекты, как правило, возникают при сочетании действия

патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка. В свою очередь, в качестве причин расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений:

- 1) конституциональные предпосылки;
- 2) энцефалопатические расстройства;
- 3) неблагоприятные социальные и средовые факторы.

Так, в качестве основного симптома дисграфии, с точки зрения авторов, О. Б. Иншаковой, И. Н. Садовниковой и Р. И. Лалаевой указывается наличие частотных повторяющихся ошибок, которые неверно отражают звуковой состав передаваемого слова. Ошибки указанного вида представляется возможным объединить по предполагаемому механизму, который связан с их возникновением [9; 11].

Классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций процесса письма, разработанная Р. И. Лалаевой, является наиболее обоснованной. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия

При данном виде дисграфии ребенок пишет так, как произносит. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются даже после того, как они были устранены в устной речи.

В таком случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо.

Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринолалия и дислалия полиморфного характера.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. В традиционной терминологии – это акустическая дисграфия.

Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Эта форма дисграфии проявляется также в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (Например, «письмо», «любит», «лижа»). Часто встречаются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у (туман – «томан»), е – и (лес – «лис»).

В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие по артикуляторным и акустическим признакам звуки (л – к, б – в, п – к).

Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»);
- пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»);
- перестановки букв (тропа – «прота», окно – «коно»);
- добавление букв (таскали – «тасакали»);
- пропуски, добавления, перестановка слогов (комната — «кота»).

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова .

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка как во внешнем, речевом, так и во внутреннем плане, по представлению.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, С. Б. Яковлевой).

Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями.

Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития.

Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

5. Оптическая дисграфия.

При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве. Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме. [6]

Таким образом, письмо – это сложный психический процесс, который состоит из вербальных и невербальных компонентов. Нарушения письма, возникающие у младших школьников, являются значительной преградой данного процесса и влияет на все обучение. В ходе возникновения нарушений письма и проявления стойких и повторяющихся ошибок у детей формируется дисграфия.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Проблемой фонетико-фонематического недоразвития речи занимались многие ученые, такие как Р. М. Боскис, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина и другие. По определению Г. А. Каше, фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы языка у детей с различными речевыми расстройствами, в результате дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом [21].

Главным определяющим признаком ФФН является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. ФФН представляет серьезное препятствие на пути овладения навыками письма и чтения и является фактором развития дисграфии и дислексии у детей школьного возраста.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкин, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития

фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным [14].

Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различной у детей. Особенности недоразвития фонематического восприятия можно охарактеризовать прохождением ряда ступеней, которые опишем в таблице 1.

Таблица 1 – Ступени недоразвития фонематического восприятия у детей

№ п/п	Описание фонематического восприятия на данном этапе
1	Восприятие фонем нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действия звукового анализа сформированы недостаточно.
2	Восприятие фонем нарушено вторично. Заметны нарушения речевой кинестезии в результате недостатков органов речи. Имеет отклонение нормальное слухопроизносительное взаимодействие – один из главных этапов развития звукопроизношения.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание [21].

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Р. Е. Левина в своей исследовательской работе выделила классификацию фонетико-фонематического недоразвития речи [17]:

– недифференцированное воспроизведение пар или групп звуков, т.е. одна и та же фонема может быть для ребенка знаменателем одного или двух звуков;

– происходит замена звуков со сложной артикуляцией на более простую. К примеру, свистящие и шипящие звуки могут заменяться звуками «т» и «д»,

«р» заменяется на «л», «ш» заменяется на «ф». «Таша» вместо «Саша», «легина» вместо «Регина», «фапка» вместо «шапка»;

– происходит смешение фонем, т.е. неустойчивое употребление целого ряда звуков в различных словах. В одних словах ребенок может правильно использовать звук, а в других заменять звук на схожий по артикуляции или акустическим признакам.

В своих работах Т. А. Ткаченко отмечала особенности развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: ярко выраженный негативизм, особенно к просьбам окружающих людей; проявление агрессии, конфликтности, неадекватное поведение; угнетенное состояние, замкнутость; склонность к неадекватному фантазированию; повышенную обидчивость и т.д. [19, с. 37].

Внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иррегулярным. Недостаточно сформировано произвольное внимание, когда ребёнок с трудом сосредотачивается на одном предмете и по специальному заданию не может переключиться на другой.

Объём памяти у детей с ФФН может быть меньше чем у детей с нормально развитой речью. При этом ребёнок должен прикладывать больше усилий и времени чтобы запомнить материал.

Наблюдаются определённые особенности в мыслительных процессах: у детей с ФФН преобладает наглядно-образное мышление, встречаются затруднения в восприятии абстрактных образов. Процесс развития мыслительных операций может быть замедлен, в результате чего наблюдается замедленное понимание материала, связанного с учебным процессом [20].

Г. В. Чиркина указывала, что социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не формируется в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций [19].

Рассмотрим на рисунке 4 особенности звукопроизносительной стороны речи этой группы детей.

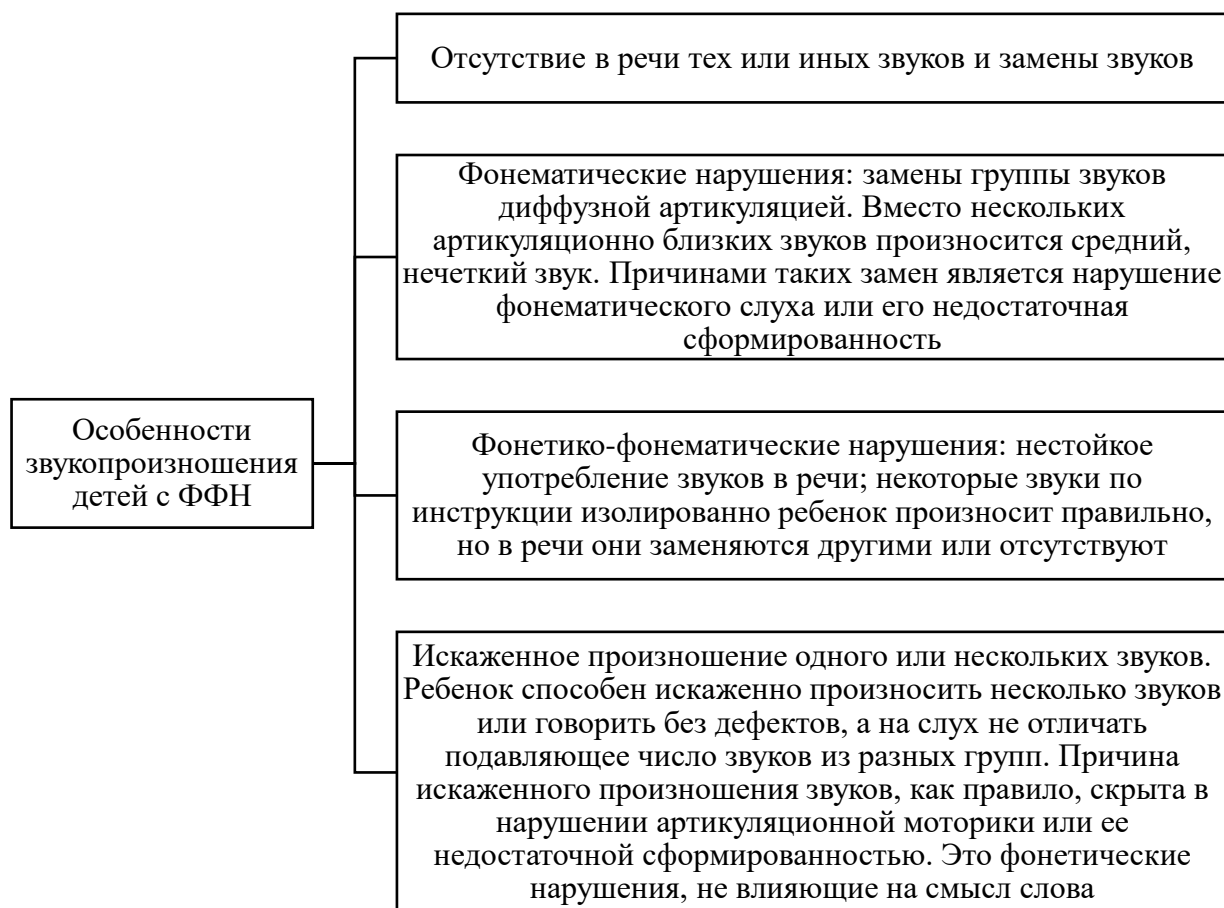


Рисунок 4 – Особенности звукопроизношения детей с ФФН

Лексический запас и грамматический строй речи при ФФН обычно в пределах нормы, однако при специальном обследовании могут выявляться ошибки в словоизменении, согласовании частей речи, употреблении предлогов.

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это неправильное формирования процессов произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми отклонениями в результате дефектов восприятия и произношения фонем. Для детей с ФФН характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

1.3 Особенности освоения письма младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием.

По мнению А. Н. Корнева, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. А. Н. Корнев отмечал, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности, которые чаще всего вызывают причины поражения мозговых структур. Принято к дисграфическим ошибкам относить: смешения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, замены, раздельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, пропуски слов в предложении, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, ошибки оптического характера.

Так как фонетический принцип, по мнению Р. Е. Левиной, является самым основным в формировании навыка письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием, и он отражает написание слов в полном соответствии с их звучанием, не основанным на знании грамматических правил, необходим ряд предпосылок:

- 1) необходимость передачи слышимого звука соответствующей буквой;
- 2) необходимость правильного проговаривания слов в процессе их записывания;
- 3) необходимость безошибочного определения количества и порядка звуков в слове, предполагаемом к записи;
- 4) необходимость обозначения записываемого звука определённой графемой [24].

По мнению Л. Г. Парамоновой основные трудности при обучении письму, которые возникают при несформированности этих предпосылок [31]:

- 1) неразличение на слух акустически схожих фонем;
- 2) наличие звуковых замен в устной речи;
- 3) затруднение в звуковом анализе и синтезе слов.

Наличие трудностей в усвоении букв (т.е. запоминание их начертания) проявления, которые возникают при этих трудностях:

- замены букв, соответствующих не дифференцируемым звукам;
- замены букв, соответствующие заменам звуков устной речи;
- пропуски, вставки, перестановки букв (слогов);
- ошибки оптического характера, проявляющиеся в недописывании элементов букв, в добавлении лишних элементов, в замене сходных по начертанию букв, в «зеркальном» изображении букв [25].

В работах ряда авторов о происхождении дисграфических ошибок дают разные трактовки. При замене и смешении букв на письме Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова, А. Н. Корнев видят либо первичную, либо вторичную недостаточную сформированность фонематического слуха, И. Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой. В настоящее время основными симптомами дисграфии являются специфические, не связанные с применением орфографических правил, ошибки, которые носят стойкий характер. Их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития обучающегося или с нерегулярностью его школьного обучения. Для организации коррекционной работы, И. Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок:

- на уровне буквы и слога;
- на уровне слова;
- на уровне предложения (словосочетания) [30. с.16].

В звуковом анализе дети допускают ряд специфических ошибок, которые опишем на рисунке 5.



Рисунок 5 – Типичные ошибки звукового анализа

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. Например, Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

- замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;
- искаженное написание букв;
- искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов);
- искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);
- аграмматизмы на письме [22].

А. Н. Корнев определяет ряд категорий ошибок, характерных для дисграфии:

- ошибки звукобуквенной символизации (замены букв, фонематически или графически схожих);

- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуск, перестановка, вставка букв, ассимиляция, персеверация);
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точки в конце предложений, заглавной буквы в начале его, отсутствие пробела между словами или создание неверных пробелов в середине слов) [18].

Рассмотрим подробнее в таблице 2 основные ошибки на письме у детей с разными видами дисграфии.

Таблица 2 – Характеристика специфических ошибок на письме в зависимости от вида дисграфии

№ п/п	Вид дисграфии	Особенности проявления нарушений письма
1	артикуляторно-акустическая	наблюдаются замены, смещения и пропуски букв: заменяют и смешивают звуки в устной речи; в письменных работах присутствуют ошибки обозначения на письме мягкости согласных.
2	аграмматическая	проявляется в искажениях морфологической структуры слов, т.е. при данной форме дисграфии школьник неправильно пишет приставки, суффиксы, падежные окончания; у таких детей нарушен грамматический строй речи (падежные конструкции, изменение падежа местоимений и существительных); нарушено синтаксическое оформление речи, которое проявляется в пропусках букв и слогов на письме, в перестановках, неправильной последовательности предложений.
3	дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза	выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв, пропусках, перестановках и добавлении слогов, слитном написании слов или, наоборот, раздельном.
4	оптическая	проявляется в виде ошибок зеркального написания букв, замен графически сходных букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения

Таким образом, проблемы в письменной речи являются распространенными речевыми расстройствами, имеющими разнообразный и сложный патогенез. Авторы-исследователи, о причинах и механизмах нарушений письма, высказывали разные мнения на причины и механизмы нарушений письма. У младших школьников дисграфия проявляется в сочетании разных форм.

1.4 Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

В настоящее время учителя начальных классов общеобразовательной школы часто сталкиваются с проблемами нарушений письма. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном отражении, либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников или на их излишнюю лень, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим и пунктуационным и выводят твердое «два» в конце четверти. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной работы, и если вовремя не начать корректировать эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться [20].

Трудности в овладении письмом могут проявить себя уже в 1 классе. Показателями являются нечеткое знание всех букв алфавита, сложности при переводе звука в букву и наоборот, сложности при переводе печатной графемы в письменную, трудности звукобуквенного анализа и синтеза. В дальнейшем нарушается формирование процесса письма. Дети смешивают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам, пишут слова без гласных букв, сливают несколько слов в одно или наоборот расщепляют слова на части. Если вовремя не помочь ребенку исправить эти недостатки, то к концу второго класса они могут привести к дисграфии. Проблема нарушений письма в школе стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только большая распространенность дисграфии среди учащихся массовых школ, но и трудности ее преодоления [20].

Практика работы в начальной школе показывает, что существуют наиболее часто встречающиеся ошибки на письме у младших школьников.

1. Специфические фонетические замены (недостаточность различия звуков, принадлежащих к одной или к разным группам, различающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками).

2. Нарушение слоговой структуры слова (пропуск отдельных букв и целых слогов, перестановка букв или слогов, раздельное написание частей одного слова и слитное написание слов).

3. Графические (оптические) ошибки (замены букв по графическому сходству).

Так как рассматриваемое нарушение поддается профилактике и коррекции, то вопросу профилактики нарушений письма следует уделить особое внимание, поскольку именно путь профилактики должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее предвидеть, кому из детей «угрожает» появление дисграфии [20].

Для коррекции нарушений письма существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Большое внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков. Важное место при коррекции нарушений письма имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами. За последние годы опубликован ряд пособий по формированию у детей младшего школьного возраста предпосылок к полноценной учебной деятельности в различных видах образовательных учреждений (как общеобразовательных, так и специальных). В них изложены приемы и методы развития активной речемыслительной деятельности, культуры устной речи и преодоление письма у детей младшего школьного возраста как у детей с нормальным речевым развитием, так и с отклонениями.

Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся у некоторых из них недостатков устной и письменной речи.

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 вызывать нарушение процесса овладения письмом [31].

Нарушение письма составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ. Оно является серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка.

В основе специфических ошибок лежат серьёзные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Так, пропуски гласных и согласных букв, перестановки букв в слове, перестановки и выпадения слогов, появление лишних букв или слогов в слове, недописывание букв или слогов в слове обусловлены несформированностью фонематического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза слов.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что учащиеся не различают фонем родного языка. На письме это выражается в виде их смешения и замены букв, а также неумение правильно употреблять на письме некоторые грамматические правила. Отставание в развитии лексикограмматической стороны речи приводит к аграмматизму. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно на письме обозначить границу

предложения, как следствие, не применяют правильно постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале [28].

Одна из главных задач логопедической работы – правильно определить причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависят методы и продолжительность коррекционной работы. Коррекция нарушений письма включает следующие этапы:

1. Исправление дефектных звуков.

2. Работа учителя начальных классов с ребенком по специальным методикам:

- формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем; о формирование звукобуквенного анализа;

- синтез слова;

- развитие способностей анализа и синтеза слов;

- развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма; о расширение словарного запаса.

Для коррекции нарушений письма у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества, тщательно подобранного однотипного речевого материала.

Занимаясь с ребенком, необходимо помнить несколько основных правил:

1. На всем протяжении специальных занятий ребенку необходим режим благоприятствования. После многочисленных двоек и троек, неприятных разговоров дома он должен почувствовать хоть маленький, но успех.

2. Нельзя давать упражнения, в которых текст написан с ошибками (подлежащими исправлению).

3. Подход «больше читать и писать» успеха не принесет. Не нужно читать больших текстов и не писать больших диктантов с ребенком. На первых этапах должно быть больше работы с устной речью: упражнения на развитие

фонематического восприятия, звуковой анализ слова. Многочисленные ошибки, которые ребенок с дисграфией неизбежно допустит в длинном диктанте, только зафиксируются в его памяти как негативный опыт.

4. Гармоничное состояние спокойствия и уверенности в успехе будет способствовать устойчивым хорошим результатам [20].

Таким образом, целенаправленная и верно выстроенная работа учителя с учащимися начальных классов на уроках русского языка поможет детям справиться с таким нарушением письма как дисграфия.

Выводы по 1 главе

Обобщая вышесказанное, сделаем следующие выводы:

Письмо – это сложный психический процесс, который состоит из вербальных и невербальных компонентов. Нарушения письма характеризуются дисграфией, т.е. проявления стойких и повторяющихся ошибок у детей в ходе письма. Нарушение письменной речи, возникающие у младших школьников, являются значительной преградой данного процесса и влияет на все обучение.

Развитие навыка письма, очень сложный и длительный процесс результатом, которого ребенок должен овладеть скорописью. при формировании и развития данного навыка участвуют различные зоны головного мозга, которые отвечают за функционирование зрительных, двигательных, слуховых и речедвигательных анализаторов.

Отметим, что изучением особенностей развития детей с ФФН занимались Р. М. Боскис, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина и другие. Подчеркнем, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это неправильное формирования процессов произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми отклонениями в результате дефектов восприятия и произношения фонем. Для детей с ФФН характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость, нарушен процесс запоминания.

Проблемы в письменной речи являются распространенными речевыми расстройствами, имеющими разнообразный и сложный патогенез. Авторы-исследователи, о причинах и механизмах нарушений письма, высказывали разные мнения на причины и механизмы нарушений письма. У младших школьников дисграфия проявляется в сочетании разных форм. Ошибки звукового анализа в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Рассмотрев выше изложенные методики устранения нарушений письменной речи, можно выделить общие направления данных методик:

коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие звукового анализа и синтеза.

Л. Ф. Спирина основным при устранении дисграфии считает комплексную коррекцию устной и письменной речи.

Н. А. Никашина предлагает корректировать звукопроизношение и развивать звуковой анализ и синтез одновременно, но основное внимание уделять звуковому анализу.

В методике по устранению нарушений письменной речи Л. Н. Ефименковой основным направлением является работа над понятием «Слово», его грамматическим и лексическим значением, а также работа по развитию фонематического слуха.

Для устранения дисграфии, согласно методике И. Н. Садовниковой, используются различные виды письма, а также предлагается развивать пространственно-временные отношения, проводить коррекционную работу на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях.

А. В. Ястребова предлагает развивать и совершенствовать устную речь, а затем на базе этого осуществлять коррекцию письма. Главным в данной методике является коррекция всей системы речи.

Необходимо уделить внимание целенаправленной и верно выстроенной работе учителя с учащимися начальных классов на уроках русского языка для качественного преодоления нарушения письма

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1 Состояние письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка

Для исследования навыков письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием мы используем следующий диагностический инструментарий: Методика Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной, которая включает изучение предпосылки и оценку письма.

В исследовании принимали участие 12 младших школьников в возрасте 8-9 лет.

Методика направлена на проверку письменной речи младших школьников. Она состоит из двух серий, которые представлены в вариантах.

Исследование по методике Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной включало в себя два направления, направленные на изучение навыков письма [28]:

- 1) на оценку списывания текста;
- 2) на оценку письма под диктовку.

1-я серия исследует предпосылки письменной речи.

Направлена на оценку письма. Второклассники должны переписать текст. При анализе результатов учитывается количество ошибок и их типы.

2-я серия направлена на оценку письма. Второклассники должны написать текст диктанта. При анализе результатов учитывается количество ошибок и их типы.

Перед обследованием учитель объяснил учащимся все задания, ответил на все интересующие вопросы, а также учащихся ознакомили с критериями оценивания работ. Задания выполнялись на отдельном листочке и проходили в разные дни. Это было сделано специально, для того, чтобы не перегрузить учащихся работой и избежать случайных ошибок.

Обработку полученных данных мы проводили по следующим критериям:

45 — не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации, или пропуском слова при письме под диктовку;

30 — допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 — дисграфического;

15 — до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 — множественные дисграфические и орфографические ошибки.

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждую пробу. Максимально успешный результат соответствует 45 баллам. Можно перевести полученное абсолютное значение в процентное выражение. Если принять 45 баллов за 100%, то индивидуальный процент успешности выполнения методики можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 45. Вычисitanное таким образом процентное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырех уровней успешности:

IV уровень — 100-80%;

III уровень — 79,9-65%;

II уровень — 64,9-50%;

I уровень — 49,9% и ниже.

Обследование детей проводилось в процессе специально организованных занятий на уроках русского языка. Результаты обследования фиксировались в протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

Обследование письма в конце второго года обучения и далее рекомендуется проводить фронтально, т. е. одновременно у всех учащихся в классе, или в небольших подгруппах детей, зачисленных на логопедический пункт. В этом случае экспериментальные условия будут одинаковыми для

учащихся. Для обследования следует выбирать одно и то же время, например, первую половину дня.

Результаты исследования письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по направлению «списывание текста» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по заданию «списывание текста»

№ п/п	Список детей	Баллы	% успешности	Уровень
1	2	3	4	5
1	Алина	40	89	Высокий (IV уровень)
2	Гоша	30	67	Средний (III уровень)
3	Даниил	25	56	Ниже среднего (II уровень)
4	Кирилл	10	22	Низкий (I уровень)
5	Костя	30	67	Средний (III уровень)
6	Лиза	45	100	Высокий (IV уровень)
7	Никита	20	44	Ниже среднего (II уровень)
8	Света	25	56	Ниже среднего (II уровень)
9	Таисия	20	44	Низкий

				(I уровень)
10	Федор	15	33	Низкий (I уровень)
11	Эля	25	56	Ниже среднего (II уровень)
12	Яна	30	67	Средний (III уровень)
	<i>Среднее значение</i>	26,25	58,42	

Примечание: IV уровень – 100-80 %, III уровень – 79,9-65 %, II уровень – 64,9-50 %, I уровень – 49,9 % и ниже (по Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной).

Максимальное количество баллов за списывание текста – 45 баллов. Процент успешности рассчитывается как отношение количества полученных баллов за письмо и максимального количества баллов. Наглядно результаты списывания текста представлены на рисунке 1.

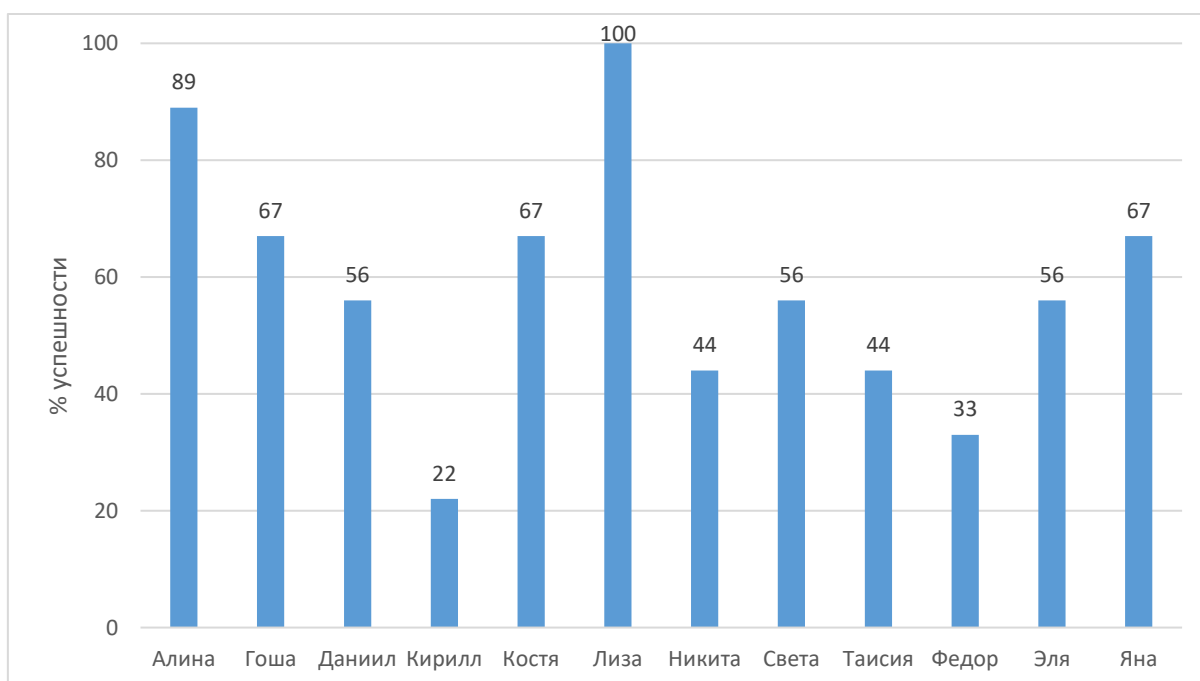


Рисунок 1 – Процент успешности выполнения задания на списывание текста младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В соответствии с процентом успешности выполнения задания на списывание текста младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были определены уровни сформированности письма. Наглядно данные результаты представлены на рисунке 2.

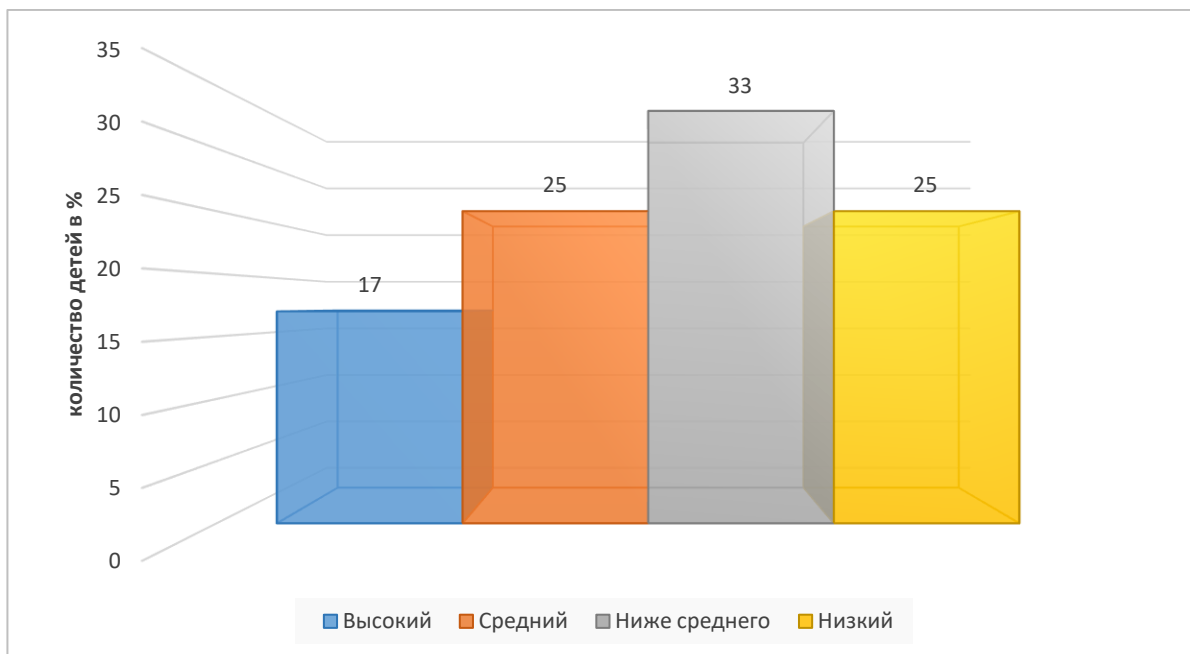


Таблица 2 – Уровни сформированности письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по заданию «списывание текста»

По итогам выполнения задания на списывание текста выявлено, что только двое детей (17 %) смогли списать предложения без ошибок (Лиза) или с одной ошибкой недисграфического характера – отсутствие точки в конце предложения (Алина). У этих детей высокий уровень, навыки списывания текста сформированы.

У трех детей (25 %) выявлен средний уровень письма (Гоша, Костя, Яна). Эти дети списали текст, но допустили отдельные ошибки, в том числе орфографические (начало предложения со строчной буквы, отсутствие точки в конце предложения, ошибки в написании безударных гласных в корне) и 1-2 дисграфические ошибки (пропуск букв в словах, добавление лишних букв).

Четверо детей (33 %) показали уровень ниже среднего (Даниил, Никита, Света, Эля). При списывании текста выявлены орфографические ошибки (написание окончаний – ошибки падежного согласования, начало

предложения со строчной буквы, отсутствие точки в конце предложения, ошибки в написании безударных гласных в корне, отсутствие мягкого знака для обозначения мягкости согласных) и 3-4 дисграфические ошибки (пропуски букв, добавление лишних букв, пропуск слова, перестановка слов в предложении, замены букв по звуковому сходству).

Низкий уровень выявлен у трех детей (25 %). Это Кирилл, Таисия, Федор. При списывании текста они допустили множественные орфографические и дисграфические ошибки (более 5). Наиболее распространенными являются такие ошибки, как замена букв по глухости-звонкости, твердости-мягкости, грамматические ошибки (ошибки в согласовании слов в числе и падеже), пропуски букв, слов в предложении. Дети не выделяют границ предложений, отсутствуют точки, заглавная буква в начале предложения.

Таким образом, при изучении состояния письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при выполнении задания на списывание текста выявлено, что дети допускают ряд ошибок, как орфографических, так и дисграфических. Наиболее распространены такие ошибки, как пропуски букв, слов, добавление лишних букв, смешение по звонкости-глухости, твердости-мягкости, аграмматизмы.

Рассмотрим результаты исследования письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по направлению «диктант» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по заданию «списывание текста»

№ п/п	Список детей	Баллы	% успешности	Уровень
----------	--------------	-------	-----------------	---------

1	2	3	4	5
1	Алина	30	67	Средний (III уровень)
2	Гоша	20	44	Низкий (I уровень)
3	Даниил	15	33	Низкий(I уровень)
4	Кирилл	5	11	Низкий (I уровень)
5	Костя	25	56	Ниже среднего (II уровень)
6	Лиза	35	78	Высокий (IV уровень)
7	Никита	15	33	Низкий (I уровень)
8	Света	15	33	Низкий (I уровень)
9	Таисия	20	44	Низкий (I уровень)
10	Федор	15	33	Низкий (I уровень)
11	Эля	20	44	Низкий (I уровень)
12	Яна	30	67	Средний (III уровень)
	<i>Среднее значение</i>	20,42	45,25	

Примечание: IV уровень – 100-80 %, III уровень – 79,9-65 %, II уровень – 64,9-50 %, I уровень – 49,9 % и ниже (по Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной).

Максимальное количество баллов за диктант – 45 баллов. Процент успешности рассчитывается как отношение количества полученных баллов за письмо и максимального количества баллов. Наглядно результаты за диктант представлены на рисунке 3.

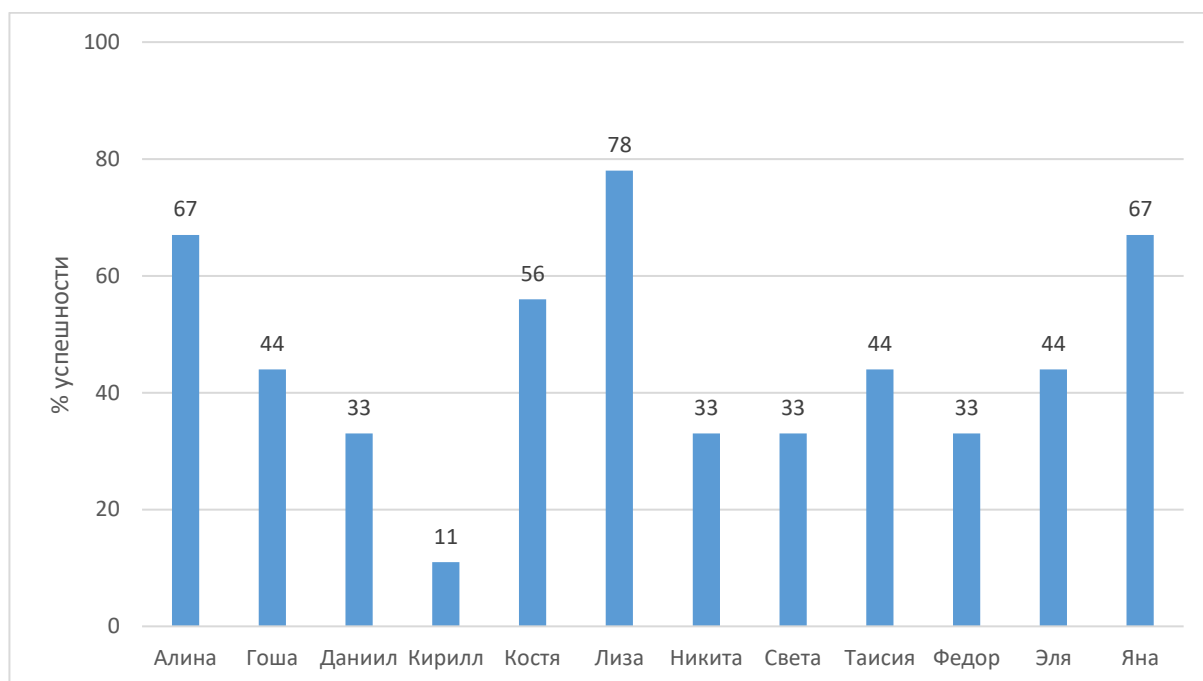


Рисунок 3 – Процент успешности выполнения задания на письмо текста под диктовку младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В соответствии с процентом успешности выполнения задания на письмо текста под диктовку младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были определены уровни письма. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

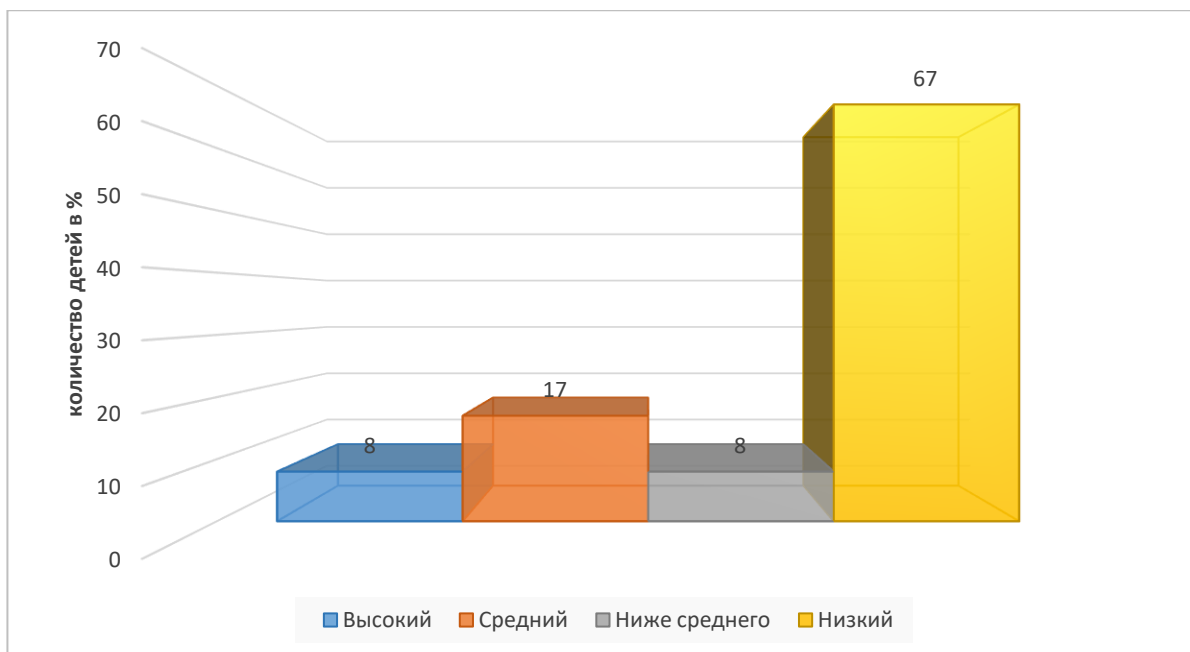


Таблица 4 – Уровни сформированности письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по заданию «диктант»

По итогам выполнения задания на письмо текста под диктовку выявлено, что только один ребенок (8 %) смог написать без ошибок недисграфического характера – отсутствие точки в конце предложения (Лиза). У этих детей высокий уровень, навыки письма текста под диктовку сформированы.

У двух детей (17 %) выявлен средний уровень письма (Алина, Яна). Эти дети написали диктант, но допустили орфографические (начало предложения со строчной буквы, отсутствие точки в конце предложения, ошибки в написании безударных гласных в корне) и дисграфические ошибки (пропуск букв в словах, добавление лишних букв).

Один ребенок (8 %) показал уровень ниже среднего (Костя). При списывании текста выявлены орфографические ошибки (начало предложения со строчной буквы, отсутствие точки в конце предложения, ошибки в написании безударных гласных в корне) и дисграфические ошибки (пропуски букв, добавление лишних букв, пропуск слова, перестановка слов в предложении, замены букв по звуковому сходству, по твердости-мягкости).

Низкий уровень выявлен у 8 детей (67 %). Это Гоша, Даниил, Кирилл, Никита, Света, Таисия, Федор, Эля. При написании текста под

диктовку младшие школьники допустили множественные орфографические и дисграфические ошибки (более 5). Наиболее распространенными являются такие ошибки, как замена букв по глухости-звонкости, твердости-мягкости, грамматические ошибки (ошибки в согласовании слов в числе и падеже), пропуски букв, слов в предложении. Дети не выделяют границ предложений, отсутствуют точки, заглавная буква в начале предложения.

Обобщив результаты исследования по второму заданию (диктант), было выявлено, что у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при выполнении задания на письмо текста под диктовку присутствует ряд ошибок, как орфографических, так и дисграфических. Наиболее распространены такие ошибки, как пропуски букв, слов, добавление лишних букв, смешение по звонкости-глухости, твердости-мягкости, аграмматизмы.

Таким образом, для исследования навыков письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием нами выбрана методика Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной.

Экспериментальное исследование было направлено на изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Для исследования была выбрана методика Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной. Обучающимся были предложены два задания – списывание печатного текста и письмо текста под диктовку.

При выполнении первого задания выявлено, что младшие школьники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи допускают орфографические и дисграфические ошибки при списывании текста. Наиболее распространены такие ошибки, как пропуски букв, слов, добавление лишних букв, смешение по звонкости-глухости, твердости-мягкости, аграмматизмы.

При выполнении второго задания выявлено, что младшие школьники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи допускают множественные дисграфические ошибки при написании текста под диктовку. Наиболее распространенными являются такие ошибки, как замена букв по глухости-

звонкости, твердости-мягкости, грамматические ошибки (ошибки в согласовании слов в числе и падеже), пропуски букв, слов в предложении. Дети не выделяют границ предложений, отсутствуют точки, заглавная буква в начале предложения.

Полученные результаты показывают, что необходимо проведение коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка.

2.2 Содержание коррекционной работы по формированию навыков письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка

На основе полученных в ходе исследования результатов нами описана предлагаемая коррекционная работа на уроках русского языка для формирования навыков письма. Отметим, что логопедическую работу на уроке строит на основе методических рекомендаций Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. Н. Корневым, Е. В. Мазановой.

Подчеркнем, что цель коррекционной работы состоит в развитии письменной речи у детей 2 класса с ФФН. Для решения этой цели перед нами стояли ряд задач:

1. Продолжать формировать у младших школьников фонематическое восприятие.
2. Формировать навыки звукобуквенного анализа и синтеза слов любой степени сложности на слух.
3. Учить соотносить звуки между собой как на основе слухового и зрительного восприятия, так и на тактильность и кинестетику.
4. Формировать навыки определения положения звука на разных уровнях: слог, слово, словосочетание, предложение и текст.
5. Развивать навык определения положения звука в слове, а также его соотношение и отношения в соответствии с другими звуками.

Работа с детьми на уроке русского языка для формирования навыков письменной речи проводится с учетом таких форм, как фронтальная, подгрупповая, индивидуальная.

Коррекционно-логопедическая работа традиционно проводится в три этапа.

Этап 1 – подготовительный. На данном этапе нами решались ряд задач:

1. Развитие слухового и зрительного внимания.
2. Развитие слуховых дифференцировок.

3. Развитие фонематического восприятия.

4. Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане. В случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения.

Этап 2 – основной. В ходе этого этапа мы организовывали работу для достижения следующих задач:

1. Развитие слухового и зрительного внимания.

2. Развитие фонематического анализа и синтеза.

3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

Этап 3 – заключительный. Данный этап предполагал работу, связанную с решением следующих задач:

1. Закрепление полученных знаний.

2. Перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности.

При разработке коррекционной работы по формированию навыков письменной речи у младших школьников с ФФН мы опирались на ряд важнейших принципов, к которым можно отнести следующие:

– принцип комплексности и системности предполагает участие разных специалистов в постоянной целенаправленной коррекционной работе;

– принцип поэтапности основывается на постепенной организации работы с детьми в соответствии с их возможностями, уровнем развития, зоной ближайшего и актуального развития;

– принцип учета особенностей проявления речевых нарушений;

– принцип опоры на сохранные анализаторы.

Стоит отметить, что коррекционная работа включалась в уроки русского языка. На уроках использовали игры и упражнения, направленные на развитие навыков письма у детей, по следующим направлениям:

1. Развитие анализа артикуляции парных согласных.

2. Соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.

3. Формирование фонематического восприятия.

4. Формирование фонематического анализа.
5. Фонематический синтез.
6. Формирование фонематического представления.
7. Самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.

Рассмотрим в таблице 7 логопедическую часть работы на уроках.

Таблица 7 – План организации коррекционной работы на уроках русского языка по формированию навыков письма в 2 классе с детьми с ФФН

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
Речь. Предложение. Слово.			
1	Виды речи. Язык и речь, их значение в жизни людей.	Звуки речи, способы их образования. Сформированность речевых функций.	«Найди отличие». Цель: развитие анализа артикуляции парных согласных
2	Пространственные представления.	Ориентация в схеме собственного тела, ориентировка в пространстве, определение последовательности предметного ряда.	«Расшифруй текст». Цель: формирование фонематического представления
3	Временные представления.	Основные единицы времени, периоды возраста. Временная последовательность действий, событий.	«Любопытный». Цель: формирование фонематического восприятия.
4	Предложение как единица речи.	Звуки гласные и согласные; буквы, их обозначающие. Составление предложений по картинке, запись предложения с помощью условных знаков.	«Самостоятельное письмо». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
5	Имя существительное как часть речи.	Слово как часть предложения. Лексическое значение слова. Слова, обозначающие живые и неживые предметы.	«Ребусы». Цель: развитие фонематического синтеза.

6	Глагол как часть речи.	Обогащение глагольного словаря. Графическое изображение слов-действий. Подбор действия к предмету.	«Цепочка слов». Цель: формирование фонематического анализа
7	Главные члены предложения (основа)..	Практическое овладение навыками составления простого нераспространенного предложения. Графическое изображение простых предложений. Подбор слов к графическим схемам.	«Слуховые диктанты». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
8	Имя прилагательное как часть речи.	Развитие словаря признаков. Подбор признаков к предметам. Соотнесение слов, обозначающих признаки предметов, со схемой. Развитие навыков постановки вопросов к словам-признакам. Роль имен прилагательных в речи.	«Составь слово по первым буквам картинок». Цель: развитие фонематического синтеза.
9	Слог как минимальная произносительная единица.	Деление слов на слоги, выделение ударного слога, слогоритмическая схема слова. Слоγοобразующая роль гласных.	«Волшебные цифры». Цель: развитие фонематического синтеза.
Звуки и буквы.			
10	Гласные звуки. Согласные звуки.	Наблюдение за работой органов речи: образование гласных первого ряда, согласных.	«Дружные семейки». Цель: формирование фонематического восприятия.
11	Звук [а] и буква а.	Развитие навыков выделения звука, уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой, определение места звука в слове.	«Услышишь – запиши». Цель: формирование фонематического анализа
12	Звук [у] и буква у.	Развитие навыков выделения звука, уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой, определение места звука в слове.	«Раздели слова в предложении». Цель: самостоятельное написание слуховых

			и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
13	Звук [о] и буква о.	Развитие навыков выделения звука, уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой, определение места звука в слове.	«Друг за другом». Цель: развитие фонематического синтеза.
14	Дифференциация [а]-[о].	Уточнение и сравнение артикуляции звуков [а]-[о]. Дифференциация гласных звуков [а]-[о]. Соотнесение звуков с буквами. Различение букв а-о по оптическим признакам.	«Посчитай количество слов в предложении». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
15	Звук [ы] и буква ы.	Развитие навыков выделения звука, уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой, определение места звука в слове.	«Точное словечко». Цель: формирование фонематического восприятия.

Продолжение таблицы 7

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
16	Звук [э] и буква э.	Развитие навыков выделения звука, уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой, определение места звука в слове.	«Волшебные цифры». Цель: формирование фонематического восприятия.
Гласные 2-го ряда. Твердые и мягкие согласные			
17	Звук [и] и буква и.	Развитие навыков выделения звука, уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой, определение места звука в слове. Обозначение мягкости согласных на письме при помощи гласной и.	«Собери слово». Цель: развитие фонематического синтеза.
18	Дифференциация [ы]-[и].	Уточнение и сравнение артикуляции звуков [ы]-[и].	«Самостоятельное письмо». Цель:

		Дифференциация гласных звуков [ы]-[и]. Соотнесение звуков с буквами. Различение букв <i>ы-и</i> по оптическим признакам.	формирование фонематического представления
19	Буква <i>я</i> .	Уточнение артикуляции звука, соотнесение количества звуков йотированной гласной в разных позициях с буквой. Выделение звука из слова, определение места звука в слове. Обозначение мягкости согласных при помощи гласной <i>я</i> .	«Спрятанный звук». Цель: формирование фонематического восприятия.
20	Дифференциация <i>а-я</i> .	Уточнение и сравнение артикуляции гласных <i>а-я</i> . Дифференциация гласных звуков <i>а-я</i> . Соотнесение звуков с буквами.	«Спрятанный звук». Цель: формирование фонематического восприятия.
21	Буква <i>е</i> .	Уточнение артикуляции звука, соотнесение количества звуков йотированной гласной в разных позициях с буквой. Выделение звука из слова, определение места звука в слове. Обозначение мягкости согласных при помощи гласной <i>е</i> .	«Письмо по памяти». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
22	Дифференциация <i>э-е</i> .	Уточнение и сравнение артикуляции гласных <i>э-е</i> . Дифференциация гласных звуков <i>э-е</i> . Соотнесение звуков с буквами.	«Рядовой». Цель: формирование фонематического восприятия.
23	Буква <i>ю</i> .	Уточнение артикуляции звука, соотнесение количества звуков йотированной гласной в разных позициях с буквой. Выделение звука из слова, определение места звука в слове. Обозначение мягкости согласных при помощи гласной <i>е</i> .	«Найди ошибку». Цель: формирование фонематического представления
24	Дифференциация <i>у-ю</i> .	Уточнение и сравнение артикуляции гласных <i>у-ю</i> . Дифференциация гласных <i>у-ю</i> . Соотнесение звуков с буквами.	«Найди ошибку». Цель: формирование фонематического восприятия.

Продолжение таблицы 7

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
25	Буква ё.	Уточнение артикуляции звука, соотнесение количества звуков йотированной гласной в разных позициях с буквой. Выделение звука из слова, определение места звука в слове. Обозначение мягкости согласных при помощи гласной ё.	«Кто больше?». Цель: формирование фонематического представления
26	Дифференциация о-ё.	Уточнение и сравнение артикуляции гласных о-ё. Дифференциация гласных о-ё. Соотнесение звуков с буквами.	«Зрительные диктанты». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
27	Мягкий знак. Правописание мягкого знака на конце и в середине слова перед другими согласными.	Соотнесение количества звуков и букв в слове. Смыслоразличительная роль ь.	«Найди нужный слог». Цель: формирование фонематического восприятия.
28		Соотнесение количества звуков и букв в слове. Смыслоразличительная роль ь.	«Конец-Начало». Цель: формирование фонематического восприятия.
Звонкие и глухие согласные.			
29	Звуки [с] – [с’]. Буква с.	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«По звуку найди картинку (нач.поз)». Цель: развитие анализа артикуляции парных согласных
30	Звуки [з] – [з’]. Буква з	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Точное словечко». Цель: развитие фонематического синтеза.
31	Дифференциация [с]-[з]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик	«По звуку найди картинку

		звучков [с]-[з]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [с]-[з] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	(сред.поз)». Цель: развитие анализа артикуляции парных согласных
32	Звук [ж] и буква ж.	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Вставь пропущенные буквы в тексте». Цель: формирование фонематического восприятия.
№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
33	Звук [ш] и буква ш.	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«По звуку найди картинку (конеч.поз)». Цель: развитие анализа артикуляции парных согласных
34	Дифференциация [ш]-[ж]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [ш]-[ж]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [ш]-[ж] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	«Сюжетные картинки». Цель: формирование фонематического представления
35	Звуки [в]-[в']. Буква в.	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Расскажи о звуке». Цель: развитие анализа артикуляции парных согласных
36	Звуки [ф]-[ф']. Буква ф.	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Запомни, назови и запиши». Цель: формирование фонематического восприятия.
37	Дифференциация [в]-[ф]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик	«Соотнеси». Цель: соотнесение парных

		<p>звуков [в]-[ф].</p> <p>Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме.</p> <p>Дифференциация звуков [в]-[ф] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.</p>	<p>согласных звуков с прописными буквами.</p>
38	<p>Звуки [п]-[п']. Буква п.</p>	<p>Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.</p>	<p>«Напиши правильно». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.</p>
39	<p>Звуки [б]-[б']. Буква б.</p>	<p>Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.</p>	<p>«Цепочка слов». Цель: формирование фонематического представления</p>
40	<p>Дифференциация [б]-[п]</p>	<p>Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [б]-[п]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме.</p> <p>Дифференциация звуков [б]-[п] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.</p>	<p>«Впиши». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.</p>

Продолжение таблицы 7

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
41	Звуки [т]-[т']. Буква <i>т</i> .	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Составь слово по первым буквам картинок». Цель: формирование фонематического восприятия.
42	Звуки [д]-[д']. Буква <i>д</i> .	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Найди букву». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.
43	Дифференциация [т]-[д]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [т]-[д]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [т]-[д] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	«Песочные буквы». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.
44	Звуки [к]-[к']. Буква <i>к</i> .	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Цепочка слов». Цель: формирование фонематического восприятия.
45	Звуки [г]-[г']. Буква <i>г</i> .	Артикуляция, характеристика звука, соотнесение звука с буквой, выделение звука из слогов, слов; определение места звука в слове.	«Расшифруй текст». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
46	Дифференциация [к]-[г]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [к]-[г]. Соотнесение звуков с буквами,	«Парящее письмо». Цель: соотнесение парных согласных звуков с

		<p>символами и «опорами» для их обозначения на письме.</p> <p>Дифференциация звуков [к]-[г] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.</p>	<p>прописными буквами.</p>
Свистящие, шипящие звуки, аффрикаты.			
47	Дифференциация [с] – [ш]	<p>Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [с]-[ш].</p> <p>Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме.</p> <p>Дифференциация звуков [с]-[ш] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.</p>	<p>«Перед и после».</p> <p>Цель: формирование фонематического восприятия.</p>
№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
48	Дифференциация [з] – [ж]	<p>Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [з]-[ж].</p> <p>Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме.</p> <p>Дифференциация звуков [з]-[ж] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.</p>	<p>«Разноцветные буквы». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.</p>
49	Звук [ч] и буква ч.	<p>Уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой и символом, определение места звука в слове.</p>	<p>«Конец-Начало».</p> <p>Цель: формирование фонематического представления</p>
50	Дифференциация [ч] – [ч']	<p>Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [ч]-[ч'].</p> <p>Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме.</p> <p>Дифференциация звуков [ч]-[ч'] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.</p>	<p>«Сыщик». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.</p>

51	Звук [щ] и буква щ.	Уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой и символом, определение места звука в слове.	«Сюжетные картинки». Цель: самостоятельное написание слуховых и зрительных диктантов с использованием оппозиционных звуков.
52	Дифференциация [щ] – [с’]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [щ]-[с’]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [щ]-[с’] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	«Допиши буквы». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.
53	Дифференциация [щ] – [ч]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [щ]-[ч]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [щ]-[ч] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	«Недостающая буква». Цель: формирование фонематического восприятия.
54	Звук [ц] и буква ц.	Уточнение артикуляции звука, соотнесение звука с буквой и символом, определение места звука в слове.	«Дружные семейки». Цель: формирование фонематического восприятия.

Продолжение таблицы 7

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
55	Дифференциация [ц] – [с]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [ц]-[с]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [ц]-[с] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	«Запомни, назови и запиши». Цель: формирование фонематического представления
56	Дифференциация [ц] – [ч]	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков [ц]-[ч]. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация звуков [ц]-[ч] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Работа со словами-паронимами.	«Верный вариант». Цель: соотнесение парных согласных звуков с прописными буквами.
Буквы, сходные по оптическим и кинетическим признакам.			
57	Дифференциация букв б-д, а-о, и-у, п-т, и-ш	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Различение букв по оптическим и кинетическим признакам.	«Услышишь – запиши». Цель: формирование фонематического восприятия.
58	Дифференциация букв и-у, п-т, и-ш, л-м, к-н, н-п	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков. Соотнесение звуков с буквами, символами и «опорами» для их обозначения на письме. Различение букв по оптическим и кинетическим признакам.	«Любопытный». Цель: формирование фонематического представления
59	Дифференциация букв и-ш, л-м, к-н, н-п	Уточнение и сравнение артикуляции и характеристик звуков. Соотнесение звуков с буквами,	«Кто больше?». Цель: формирование фонематического

		символами и «опорами» для их обозначения на письме. Различение букв по оптическим и кинетическим признакам.	восприятия.
--	--	--	-------------

Таким образом, на основе выявленных особенностей письменной речи младших школьников с ФФН нами организована коррекционная работа, которая включает в себя работу по семи основным направлениям. Для реализации работы по этим направлениям на уроках русского языка мы использовали игры и упражнения. Логопедическая работа включает в себя фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы.

Выводы по 2 главе

Исследовательская часть работы организована нами на базе МАОУ «СОШ №12 г.Бакал». В эксперименте приняли участие 12 детей с ФФН, обучающихся в 2 классе. В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что у детей в процессе письма встречаются множественные дисграфические так и орфографические ошибки. Наиболее распространенными являются такие ошибки, как замена букв по глухости-звонкости, твердости-мягкости, грамматические ошибки (ошибки в согласовании слов в числе и падеже), пропуски букв, слов в предложении. Дети не выделяют границ предложений, отсутствуют точки, заглавная буква в начале предложения.

В результате эксперимента мы пришли к заключению, что состояние письменной речи детей экспериментальной группы находится на низком уровне успешности по методике исследования Т.А. Фотеевой. Т.В. Ахутиной.

На основе выявленных особенностей письменной речи младших школьников с ФФН нами организована коррекционная работа, которая включает в себя работу по семи основным направлениям. Для реализации работы по этим направлениям на уроках русского языка мы использовали игры и упражнения. Логопедическая работа включает в себя фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования является теоретически изучить и практически обосновать необходимость проведения коррекционной работы по формированию письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на уроках русского языка.

Для достижения этой цели нами решался ряд задач. Рассмотрим основные выводы по каждой из них.

Итак, при решении первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования. Письмо – это сложный психический процесс, который состоит из вербальных и невербальных компонентов. Нарушения письма характеризуются дисграфией, т.е. проявления стойких и повторяющихся ошибок у детей в ходе письма. Нарушение письменной речи, возникающие у младших школьников, являются значительной преградой данного процесса и влияет на все обучение.

Отметим, что изучением особенностей развития детей с ФФН занимались Р. М. Боскис, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина и другие. Подчеркнем, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это неправильное формирования процессов произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми отклонениями в результате дефектов восприятия и произношения фонем. Для детей с ФФН характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость, нарушен процесс запоминания.

Проблемы в письменной речи являются распространенными речевыми расстройствами, имеющими разнообразный и сложный патогенез. Авторы-исследователи, о причинах и механизмах нарушений письма, высказывали разные мнения на причины и механизмы нарушений письма. У младших школьников дисграфия проявляется в сочетании разных форм. Ошибки звукового анализа в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Решая вторую задачу, нами организовано исследование на базе МАОУ «СОШ №12 г.Бакал» с участием в нем пяти детей 2 класса с ФФН. Для анализа особенностей письма этой группы детей мы подобрали методику Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной. По результатам методики и проведенным качественным анализом мы пришли к выводу о том, что у детей в процессе письма встречаются множественные дисграфические так и орфографические ошибки. Наиболее распространенными являются такие ошибки, как замена букв по глухости-звонкости, твердости-мягкости, грамматические ошибки (ошибки в согласовании слов в числе и падеже), пропуски букв, слов в предложении. Дети не выделяют границ предложений, отсутствуют точки, заглавная буква в начале предложения.

В результате эксперимента мы пришли к заключению, что состояние письменной речи детей экспериментальной группы находится на низком уровне успешности по методике исследования Т.А. Фотеевой. Т.В. Ахутиной.

Решая третью задачу, мы проанализировали методики, которые позволяли развивать навыки письма у детей. Рассмотрев выше изложенные методики устранения нарушений письменной речи, можно выделить общие направления данных методик: коррекцию звукопроизношения, развитие фонематического восприятия, развитие звукового анализа и синтеза.

На основе выявленных особенностей письменной речи младших школьников с ФФН нами организована коррекционная работа, которая включает в себя работу по семи основным направлениям. Для реализации работы по этим направлениям на уроках русского языка мы использовали упражнения.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н. Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма / Н. Г. Андреева // Школьный логопед. – 2008. – №1. – С. 29-41.
2. Астахова Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств / Т. В. Астахова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – №8. – С. 18-23.
3. Ахутина Т. В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова // Человек пишущий и читающий: материалы международной конференции (14-16 марта 2002 г. Санкт-Петербург). – Санкт-Петербург : изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 82-97.
4. Ахутина Т. В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Т. В. Ахутина // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. – Москва : Логомаг, 2018. – С. 76-95.
5. Болдырева В. Э. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей / В. Э. Болдырева, Н. М. Узун // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения. сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. – Пенза : Наука и Просвещение, 2019. – С. 215-217.
6. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Г. Визель. – Москва : Астрель, 2007. – 127с.
7. Воронова А. П. Нарушение письма у детей / А. П. Воронова. – Санкт-Петербург : Образование, 1994. – 86 с.
8. Галеева Л. Т. Сравнительный анализ дисграфических ошибок у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием / Л. Т. Галеева // Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук. сборник статей по итогам

Международной научно-практической конференции. – Уфа : Агентство международных исследований, 2019. – С. 24-27.

9. Горбатовская М. Д. Развитие памяти у детей с ФФНР дошкольного возраста / М. Д. Горбатовская // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 4-5 (49). – С. 36-37.

10. Городилова В. И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова. – Санкт-Петербург : Дельта, 1997. – 224 с

11. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1972. – 205 с.

12. Ивановская О. Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: методическое пособие / О. Г. Ивановская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 544 с.

13. Иншакова О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. – 2003. – №1-2. – С. 37-41.

14. Каракозян Ю. М. Дисграфия. коррекция письменной речи / Ю. М. Каракозян // Молодые учёные России. сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза : Наука и просвещение, 2021. – С. 208-212.

15. Карпенко Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи / Н. П. Карпенко, А. И. Подольский // Вестник московского государственного университета. – 1980. – №3. – С.29-34.

16. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О. М. Коваленко. – Москва : Астрель, 2006. – 158 с.

17. Конева И. А. Психологические особенности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями речи / И. А. Конева,

А. В. Белова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 6-10.

18. Копрова Т. П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе / Т. П. Копрова // Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 103-108.

19. Коррекция нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : Каро, 2007. – 208 с.

20. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 330 с.

21. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 224 с.

22. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 311 с.

23. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – Москва : Академия, 2002. – С. 10-76.

24. Маркелова Е. А. Теоретические аспекты проблемы изучения нарушений письма у младших школьников / Е. А. Маркелова // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2021. – № 1. – С. 318-322.

25. Мелехина А. Р. Преодоление нарушений письменной речи с помощью психологического и педагогического сопровождения / А. Р. Мелехина // Научно-исследовательский центр «Вектор развития». – 2021. – № 2. – С. 155-159.

26. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: сб. ст. – Москва : Просвещение, 1965. – С. 46-66.

27. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004.
28. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1995. – 256 с.
29. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников / А. Л. Сиротюк. – Москва : Сфера, 2001. – 48 с.
30. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
31. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов / [Текст] // Под ред. Соловейчик М.С. – М., 1993.
32. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. – Москва : Медицина, 1969. – С. 39-45.
33. Федосеева М. Ю. Деятельность учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников / М. Ю. Федосеева // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Материалы XVIII Международной научно-практической Internet-конференции. – Тамбов : Державинский, 2022. – С. 296-299.
34. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : МПСИ, 2000. – 304 с.
35. Чернышова Д. И. Комплексная оценка нарушений письма у младших школьников / Д. И. Чернышова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 273-277.
36. Чернышова Д. И. Коррекция нарушений письма у младших школьников / Д. И. Чернышова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 218-221.
37. Шабдинова Г. С. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи как предрасполагающий фактор развития дислексии и дисграфии у детей

школьного возраста / Г. С. Шабдинова, В. Э. Болдырева // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Йошкар-Ола : Межрегиональный открытый социальный институт, 2022. – С. 312-316.