



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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

Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у
детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

66 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«10» 12 2019г.

зав. кафедрой специальной педагогики
психологии и предметных методик

Дружинина Лилия Александровна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-406/101-4-1
Метнёва Елена Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильева

Челябинск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ.....	7
1.1 Понятие «письменной речи» в психолого - педагогической литературе.....	7
1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе.....	12
Выводы по первой главе	20
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АКУСТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДИСГРАФИИ	21
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с акустической формой дисграфии.	21
2.2. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии.	25
2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии.....	29
Выводы по второй главе	36
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АКУСТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДИСГРАФИИ	37
3.1. Методика для изучения письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии	37
3.2. Состояние письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии.	41
3.3. Направления коррекционной работы с младшими школьниками с акустической формой дисграфии	45

3.4. Результаты экспериментальной работы по устранению нарушений письменной речи.	51
Выводы по третьей главе	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	57
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Для наиболее успешного обучения учащихся необходимо формировать умения и навыки письменной речи. Доказано, что именно письменная фиксация помогает учащимся закрепить навыки и умения устной речи, эффективней овладеть графической системой языка.

Нарушения письменной речи оказывают негативное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ученика. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, точное различие дисграфических ошибок от ошибок иного характера, необходимо для построения системы логопедической работы с детьми.

Изучив статистику проявления дисграфий у младших школьников, можно сделать вывод о том, что несмотря на то, что данную проблему изучают большое количество отечественных ученых, детей с данным речевым нарушением становится с каждым годом все больше. Проблема дисграфии у младших школьников требует изучения причин данного явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции нарушений письменной речи у обучающихся общеобразовательной школы.

Проблема исследования определяется в поиске эффективных способов и приёмов коррекции акустической дисграфии у обучающихся начальных классов.

Актуальность нашей работы заключается в том, что количество детей с нарушениями письменной речи увеличивается с каждым годом, и является наиболее часто встречающейся формой нарушений письменной речи у младших школьников. В настоящее время в отечественной логопедии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Собонович, О. А. Токарева, и др.) освещены вопросы симптоматики, механизмов и структуры дисграфии, разработаны как общие методологические подходы, так и

направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии. Однако практика показывает, что в настоящее время, эффективность коррекционно-логопедической работы по предупреждению и коррекции нарушений письменной речи недостаточно высока.

Теоретическая значимость и актуальность проблемы дисграфии у младших школьников позволяет нам определить цель, объект предмет, и задачи исследования.

Цель исследования: теоретически изучить источники по проблеме исследования и практически доказать возможность проведения коррекционной работы по преодолению акустической дисграфии на логопедических занятиях.

Объект исследования – коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у учащихся младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Предмет исследования – особенностей письменной речи у учащихся младшего школьного возраста на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы по проблеме развития письменной речи и преодоления акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.
2. Изучить и выявить состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией.
3. Подобрать комплекс упражнений и заданий для коррекционной работы по устранению акустической дисграфии у младших школьников и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психологической, лингвистической педагогической литературы по изучаемой проблеме, изучение и обобщение

педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников.

Эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменных работ учащихся начальной школы по русскому языку), списывание текста с образца, написание текста под диктант.

Экспериментальная база: МАОУ «СОШ № 24» г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 8 детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения 3 глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

1.1 Понятие «письменной речи» в психолого - педагогической литературе

Одним из самых выдающихся достижений человечества является письменная речь. Благодаря этому умению мы можем сохранять и передавать точную информацию сквозь время и пространство. Письменная речь оказывает непосредственное влияние на устную речь. Ведь формулировка мыслей и умение пересказывать тексты во многом зависит от количества и качества прочитанной информации.

Письменную речь можно назвать «искусственной памятью человечества». Благодаря этому навыку люди смогли передавать свои мысли и умения через поколения.

Проблема осмысления составляющих процесса письменной речи выступает ключевой в изучении с позиций её психофизиологических особенностей (Б. Г. Ананьева, Т. В. Ахутиной, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Н. И. Жинкина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, В. Я. Ляудиса, А. К. Марковой, И. П. Негурэ, Д. Б. Эльконина и др.) [5, 30, 39].

Согласно толковому словарю, письменная речь – это форма передачи информации в графическом виде» [32].

Письменная речь продуктивный вид речевой деятельности, при которой информация передается на расстоянии с помощью графических знаков [1].

Письменная речь — вербальное (словесное) общение при помощи письменных текстов; может быть отсроченной и непосредственной; отличается от речи устной не только тем, что использует графику, но и в грамматическом (прежде всего синтаксическом) и стилистическом отношении [20].

По мнению А.Н. Щукина [1] письменная речь – это вид речевой деятельности, который имеет целью передачу информации в письменной форме в соответствии с ситуацией общения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что письменная речь — это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и звуковой речи. В тоже время письменная речь — это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций: письменная речь дает возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения.

Характеристику письменной речи необходимо рассмотреть в трёх основных аспектах: психологическом, психолингвистическом и психофизиологическом. Такой подход позволяет проанализировать и описать непосредственно письменную речь (элементы её предметного содержания: мотивы, цели, действия, операции), её результат (продукт) и психофизиологический базис.

В современной психологической литературе различают понятия письмо и письменная речь. С точки зрения психологии, письмо – это сложный психологический процесс, характеризующийся соотношением речевых звуков, воспринимаемых на слух, букв, видимых зрением, и производимых человеком речедвижений.

Л. С. Выготский – создатель нескольких оригинальных научных теорий. Важное место среди них занимает теория возникновения и формирования письменной речи, которая послужила отправной точкой для зарождения методики развивающего обучения [12].

Процесс возникновения и развития письменной речи, по мнению Л. С. Выготского, имеет психофизиологическую природу: она характеризуется определенной фазисной динамикой, связанной с переводом психических процессов у детей на более высокий уровень функционирования.

В теории Л. С. Выготского лежат вопросы, связанные с пониманием письменной речи как психического процесса, обусловленного развитием человеческого сознания. Письменная речь представляется чрезвычайно сложной формой человеческой деятельности, поскольку это многоуровневый процесс, включающий несколько этапов: звуковой анализ слова:

- выделение определенных звучаний;
- превращение звуковых вариантов в четкие фонемы;
- перешифровку фонем в зрительно-графическую схему;
- превращение оптических знаков в нужные графические начертания.

А. Р. Лурия, говорит о сложном психологическом содержании процесса письменной речи, предполагающего серию взаимосвязанных операций с хранимыми в сознании образами морфем и слов. А. Р. Лурия отмечал, что письменная речь, сводится к превращению отдельных звуковых вариантов в четкие устойчивые фонемы и к анализу их временной последовательности. Подобный звуковой анализ слова подразумевает сознательное отношение к своей речи, т.е. умение отвлечься от значения слова и сконцентрировать внимание на его плане выражения – последовательности звуков. Для ребенка, осваивающего алфавитное письмо, главным становится приобретение умения разграничивать единицы звучания (фонемы) и единицы письма (графемы, т.е. буквы и буквосочетания) [30].

Со стороны психологической науки письменная речь характеризуется как компонент других видов деятельности, внутри которых ей отводится определённое структурное место и функциональное назначение. По мнению психологов, письменное кодирование информации на любом языке представляет собой довольно сложную деятельность, которая включает в себя следующие аспекты:

1. Программирование грамматико - семантической стороны.

высказывания

2. Грамматическую реализацию высказывания и выбор слов.
3. Моторное программирование компонентов высказывания.

Со стороны психолингвистики сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания. Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли.

Как отмечает Д. Б. Эльконин, одной из наиболее важных функций, обеспечивающих базу для формирования письменной – речевой деятельности, является устная речь. Для начала обучения письменной речи действительно необходим известный уровень развития устной речи – начальная степень её грамматичности, наличие определённого запаса слов, разделение внешней и внутренней (смысловой) сторон слова [39].

Основы логопедии как педагогической науки разработаны Р. Е. Левиной и базируются на учении Л. С. Выготского, А. Р. Лурии и А. А. Леонтьева говорит о сложной иерархической структуре речевой деятельности [29].

Р. Е. Левина в своих исследованиях, которые раскрывают взаимосвязь устной и письменной речи, доказывает тесную связь между нарушением письменной речи с недоразвитием устной речи ребенка в целом. Усвоение письма уходит своими корнями глубоко в область овладения устным словом [28].

Как видно из всего сказанного две формы речи тесно связаны. Однако письменная речь существенно медленнее устной речи. Письменная речь является осознанной, и требует от детей намного больше усилий, чем устная речь. Такая сложная деятельность, как речь (в частности, письменная), представляющая собой переплетение самых различных умений и навыков, может формироваться у ребёнка, а затем у взрослого, не сразу, а последовательно, поэтапно.

Л.С. Цветкова [38] выделяет три уровня организации письменной речи:

1. Психологический уровень. Данный уровень включает возникновение намерения, мотива к письменной речи; создание замысла; определение общего смысла, содержания письменной речи; регуляцию деятельности и осуществление контроля над выполняемыми действиями.

2. Лингвистический уровень. Данный уровень реализует перевод внутреннего смысла в лексико-морфологические и синтаксические единицы, то есть обеспечивает письменную речь языковыми средствами.

3. Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень. Данный уровень реализует процесс звукоразличения, установление последовательности букв в написании слов, перекодирование звука в зрительный образ, перекодирование зрительного образа в моторное предметное действие, тем самым обеспечивает операциональный компонент письменной речи.

Таким образом, все науки отмечают неотделимую связь письменной речи с устной, которая является основой письменного высказывания. Недоразвитие основ устной речи выражается в проблемах и нарушениях при обучении письменной речи у детей младшего школьного возраста. Но, несмотря на разные подходы в трактовке понятия и особенностей письменной речи все ученые сходятся к одному. Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему. Несмотря на огромные достижения, научно-технического прогресса в области накопления, хранения и передачи информации, человечество до настоящего времени так и не придумало другой системы, равной письменной речи и которая способна в той же мере выполнять эти функции.

1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе

История развития письменной речи показывает, что она является специфической и уникальной по своему определению, содержанию и выражению. Формирование письменной речи в истории человечества шло поэтапно. Сначала для общения посредством письма применялись своеобразные «пиктограммы». В дальнейшем такие пиктограммы были упрощены и переделанные в «идеогаммы», которые и считаются первыми письменными знаками, а, следовательно, и видом письменной речи. Позднее эти знаки заменились иероглифами, которыми можно было обозначить целое слово. И только спустя несколько столетий появляется алфавитический способ. Сначала письменная речь развивалась самостоятельно, не завися от устной речи, тем не менее позднее она стала опосредоваться ею.

Многоаспектные отношения письменной и устной речи являлись предметом исследования многих отечественных ученых – А. Р. Лурии, Б. Г. Ананьева, Л. С. Цветкова, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой и др. [25; 28; 30].

Речь является исторически сложившейся формой общения людей, результатом их совместной деятельности. Отсюда – необходимость определения приблизительных, в известной мере условных, ступеней речевого развития детей.

Разные ученые представляют различные варианты периодизации детской речи и зависит это от критериев, положенных в основу изучаемых, тем или иным автором.

А. Н. Леонтьев [28], устанавливает 4 этапа в становлении речи детей: Первый этап речевого развития – подготовительный (период с момента рождения – до 1 года).

Новорожденный ребенок издает рефлекторные звуки. Его крик можно квалифицировать как «сигнальную» речь, служащую способом

выражения биологически значимых потребностей. В возрасте 2–3 месяцев наступает пора «гуления», «агуканья» – произнесения неосознанных звуков рефлекторного происхождения. К полугоду «гуление» приобретает различные интонации, переходит в «лепетную» речь. От полугода до года наблюдается закрепление отдельных звуковых комплексов в сознании ребенка. Это время «звукоподражательной» речи.

Второй этап речевого развития – преддошкольный (период от 1 года до 3 лет).

С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В данный период ребенок начинает замечать артикуляцию окружающих его людей (родителей, братьев, сестер и т.д.). Он очень много и охотно повторяет и сам произносит слова. При этом у детей могут наблюдаться замены, искажения и даже пропуски звуков.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием ребенок называет и предмет, и просьбу, и чувства. Поэтому понять ребенка можно лишь в конкретной ситуации с взрослым – отсюда и название «ситуационная речь».

Примерно с возраста 1,5 лет слово у ребенка приобретает обобщенный характер. У ребенка приобретается способности понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го года жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря. Следует отметить, что различные исследователи (как наши, отечественные, так и зарубежные) приводят разные количественные данные о росте словаря детей.

К возрасту 2-х лет дети раннего возраста практически осваивают умение употреблять единственное и множественное числа у существительных, время и лицо у глаголов, и даже умеют использовать некоторые падежные окончания.

В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок для просьб использует только одно слово. Далее ребенок уже начинает осваивать примитивные фразы без согласования («Мама, пить мамуле Дима»). Со временем у детей возникают элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

Третий – дошкольный этап развития речи (дети от 3 до 7 лет).

В данный период у дошкольников по-прежнему отмечается неправильное звукопроизношение (пропуски, замены и искажения). У детей в период дошкольного детства может отмечаться нарушение произношения свистящих, шипящих, сонорных групп звуков, достаточно реже – дефекты смягчения, озвончения и йотации звуков. У детей развивается фонематический слух и восприятие – это проявляется в умении контролировать свое звукопроизношение, а именно, самостоятельно исправлять его в некоторых возможных случаях.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Однако, зачастую дети дошкольного возраста все еще неправильно понимают или используют слова, допуская ошибки. Приведем пример, по аналогии с назначением предметов говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т.п.

Вместе с тем такое явление свидетельствует о «чувстве языка». Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству.

После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений и сформированию основных грамматических категорий.

Дошкольники 4-го года жизни уже используют в своей речи и простые, и сложные предложения. Чаще всего дети используют простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»).

В возрасте пяти лет дошкольники уже умеют свободно пользоваться структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Начиная с данного возрастного промежутка высказывания детей начинают использовать короткий рассказ. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи - монологической речью. В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие.

На протяжении третьего этапа речевого развития поэтапно формируется контекстная речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

4-й период речевого развития – школьный (от 7 до 17 лет).

В начальной школе ребенок начинает овладевать основами письменной речи («моторным» письмом) и ее отрабатывает. Начиная, с 10–12 лет происходит формирование основ письменной речи как самостоятельного вида речевой деятельности – способа выражения мыслей посредством продуцирования оригинальных письменных текстов.

Как уже говорилось, что устная и письменная речи отличаются функциями и языковыми особенностями. При рассмотрении их соотношения в аспекте онтогенеза (с точки зрения возникновения, путей развития и особенностей) также обнаруживаются черты отличия.

Представленные в литературе данные по доречевому развитию ребенка без особенностей основываются на физиологических исследованиях следующих ученых: И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. И. Павлов, Н. И. Касаткин и др. Ученые подчеркивают важную роль данного

этапа, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

Согласно научным исследованиям А. Р. Лурия, устная речь дошкольника формируется в процессе ее естественного общения с взрослым. Письменная речь, напротив, формируется в процессе регулярного осознанного обучения. Устная речь у ребенка появляется на 2-м году жизни, письменная речь формируется значительно позже – лишь на 6-7-м году жизни.

Процесс возникновения и становления письменной речи, по мнению Л. С. Выготского имеет психофизиологическую основу: она характеризуется определённой фазисной динамикой, связанной с переводом психических процессов на более высокий уровень функционирования [11].

Л.С. Цветкова [38] выделила пять психологических предпосылок формирования письменной речи у детей:

- первой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико - синтетической речевой деятельности;

- вторая предпосылка – сформированность (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухопро пространственного гнозиса, соматопро пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;

- третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

- четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

– пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [38].

А.Н. Корневым [23] обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

– осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

– полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

– владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

– владение полным набором звукобуквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики.

В своей теории Л. С. Выготского лежат вопросы, связанные с пониманием письменной речи как психического процесса, обусловленного развитием сознания. Ученый выделяет два условных периода, непосредственно связанных с процессом становления письменной речи и отражающих в его теорию развития личности:

1) 6–7 лет – период автоматизации моторной техники письма;

2) 11–12 лет – этап оформления письменной речи в самостоятельный вид речевой деятельности [11].

Также он отмечал, что для успешного формирования готовности к овладению навыками письменной речи, необходимо сохранное и полноценное функционирование всех отделов (центрального, периферического) и проводящих путей анализаторных систем, составляющих основу данного процесса.

Письменная речь есть особый способ оформления мысли. Классическая психология рассматривает письменную речь и мышление в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности как единый

речемышлительный акт. Речь выступает основным рычагом человеческого мышления, главным средством выражения мысли.

Схематично процесс перевода мысли в слово можно обозначить следующим образом:

Во – первых, человек формирует свой образ мира, за что отвечает правое полушарие мозга, отображающее действительность (это образная сфера мышления);

Во – вторых, устанавливаются логические связи между фрагментами картины мира, за что отвечает левое полушарие мозга (это понятийная сфера мышления);

В – третьих, фрагментам даются названия (это лингво – знаковая сфера мышления). Так выстраивается цепочка: предмет – образ предмета – понятие – термин (слово).

Овладение письменной речью является на самом деле продуктом длительного развития сложных психических процессов. Развитие письменной речи не идет по единой прямой линии, сохраняя какое бы то ни было подобие прямой преемственности форм. В истории развития письменной речи у ребенка встречаются превращения одних форм письменной речи в другие.

Хочется отметить, что вопросы развития письменной речи издавна интересовали многих исследователей. У каждого из них свое понимание к проблеме развития в процессе онтогенеза, свое отношение к методическому решению проблемы, свои позиции в разработке содержания и методов развития письменной речи.

Итак, исходя из всего вышесказанного нами мы можем сделать вывод о том, что у всех ученых есть общее понимание о том, что письменная речь — это речь подготовленная, подлежащая проверке, поддающаяся исправлению, совершенствованию. Письменная речь младших школьников существенно влияет на их устную речь.

Таким образом, письменная речь с самого начала связана с осознанием и намерением, с волевыми функциями и поэтому её развитие возможно только при организованном обучении. Основные функции письменной речи – это обеспечение передачи информации на любые расстояния, обеспечение возможности закрепления содержания устной речи и информации во времени. Эти свойства письменной речи бесконечно раздвигают пределы развития человеческого общества.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В результате анализа научной литературы по проблеме исследования, мы можем сделать вывод о том, что письменная речь изучена в таких науках, как психолингвистика, психология, педагогика. Многочисленные высказывания и исследования целого ряда авторитетных ученых свидетельствуют о том, что письменная речь является формой речи, самостоятельной и равноправной по отношению к устной речи. Письменная речь представляется чрезвычайно сложной формой человеческой деятельности, поскольку это многоуровневый процесс. И этот процесс включает несколько этапов: звуковой анализ слова; выделение определенных звучаний; превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перешифровку фонем в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в нужные графические начертания. Письменная речь тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Тем не менее можно выделить одно значимое отличие письменной речи от устной речи с точки зрения психологии. Оно заключается в том, что у обоих видов речи совершенно разное происхождение.

Также в этой главе были затронуты психолого – педагогические аспекты развития письменной речи у школьников. Возникновение и этапы развития письменной речи ребенка, раскрыты особенности развития письменной речи в онтогенезе. Проанализированы несколько теорий возникновения и становления письменной речи.

Рассмотрев вопросы первой главы, мы можем сделать вывод о том, письменная речь более сложна для школьников и её становление проходит несколько этапов и только при специализированном целенаправленном обучении и зависит от развития устной речи.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АКУСТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДИСГРАФИИ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с акустической формой дисграфии

Дисграфия (от греч.: "dys" – отрицание и "grapho" – писать) — частичное нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки: искажения и замены букв, искажения звуко - слоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

Дисграфию изучали многие ученые (А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев и другие), которые определяют содержание данного термина с разных позиций.

Учёные до настоящего времени еще не выявили точные причины появления данного речевого нарушения. Современные исследователи выделяют следующие причины возникновения дисграфии у младших школьников:

- 1) Первая причина – это наследственность. Как уже было отмечено нами ранее, это является основным поводом для появления заболевания.
- 2) Вторая причина – функциональные источники. Здесь имеются в виду различные телесные заболевания. Вследствие такого рода заболеваний у детей появляется вторично нарушение психоречевого развития, а также может наблюдаться нарушение письменной речи. Преодоление данного нарушения в этом случае должна быть нацелена в первую очередь, на устранение у младших школьников с дисграфией причин появления заболевания.
- 3) Недоразвитие головного мозга. Дисграфию у младших школьников могут вызвать различные формы недоразвития головного мозга –

патологии при беременности, асфиксии или воздействия инфекции, а также полученные в детстве травмы головы.

- 4) Социально-психологическое влияние. Безусловно, нельзя забывать об этом факторе. Дисграфия у младших школьников также может развиваться вследствие неправильной речи окружающих их людей, дефицита общения, а также невнимания к письму и чтению ребёнка со стороны родителей.

Ученые с разных сторон трактуют понятие дисграфии. Далее рассмотрим различные определения данного речевого нарушения в специальной литературе.

Р. И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [25].

Как отмечается в работах И. Н. Садовниковой дисграфия – это частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [36].

По мнению А. Н. Корневу – дисграфия – стойкая неспособность к овладению навыками письменной речи по правилам графики [24].

Как видно из вышеперечисленных определений у ученых нет четкого обоснования на симптоматику и механизмы нарушений письменной речи у школьников. Это объясняется наличием несколько теорий и классификаций данного нарушения. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения дисграфии, данное Р. И. Лалаевой [25].

Разработанная Р. И. Лалаевой [27] классификация, кажется нам более правильной с точки зрения природы данного нарушения. В данной классификации выделяются следующие виды дисграфии:

- артикуляторно-акустическая;
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания – акустическая;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия.

Акустическая дисграфия у детей базируется на дефектах фонемного распознавания – звонкие звуки заменяются на глухие, шипящие – на свистящие, твердые – на мягкие. Эта форма дисграфии возникает в том случае, когда у ребенка наблюдается нарушение различения 13 согласных по твердости-мягкости – появляются ошибки обозначения мягкости согласных. Много ошибок встречается в замене гласных, порой даже ударных [22].

На данный момент в современной логопедии к дисграфическим ошибкам относят следующие: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, отдельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера [22. с. 37].

Данные ошибки являются следствием характерных особенностей данного вида нарушений у младших школьников. Имея представления о причинах и понятии акустической дисграфии можно ставить портрет ребёнка с данным видом дефекта.

Со стороны клинического подхода дисграфия у младших школьников рассматривается в качестве последствия минимальной мозговой дисфункции (ММД), причиной которой являются ранние

локальные повреждения мозга (Л. Бадалян, Н. Заваденко и др.). У младших школьников с ММД отмечается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, которые обеспечивают сложные интегративные функции. При этом общее интеллектуальное развитие детей с минимальной мозговой дисфункции находится на уровне нормы, но у детей наблюдаются значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации.

Со стороны клинико-психологического подхода дисграфию рассмотрел А. Н. Корнев [23]. Его исследования позволили выявить особенности детей, имеющих этот дефект:

- неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи;
- различные по степени выраженности и сочетаниями нервно-психической деятельности;
- несформированность высших психических процессов мышления, памяти, внимания и эмоциональной сферы;
- недостаточной способности зрительного анализа синтеза и пространственных представлений;
- недостаточная сформированность процесса интеграции различных компонентов языковой системы;
- отмечается недостаточность мыслительных операций обобщения, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий.

Изучению психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями письменной речи посвящены работы А. Н. Корнева [22], Л. С. Цветковой [37], А. В. Ястребова [40] и другими учёными. По мнению данных учёных, школьники с акустической дисграфией обладают следующими особенностями:

- неумение самостоятельно организовать свою деятельность;
- снижена наблюдательность;

- отсутствует умение сосредотачиваться на инструкции;
- замедлен темп выполнения заданий;
- страдает контроль за собственной деятельностью;
- недоразвитие дифференцированного слуха и речи ребёнка;
- недоразвитие слухового восприятия внимания и памяти;
- недоразвитие фонематического восприятия (затруднения в овладении слоговым и звукобуквенным анализом);
- недоразвитие фонематического слуха (трудности в различении звуков родного языка по акустическим признакам);
- снижена учебная мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

Исходя из всего вышесказанного мы можем заключить, что выделяют множество различных научных мнений касательно возникновения дисграфии, что может говорить о сложности данной проблемы. Более того, изучение причин возникновения нарушений письменной речи у конкретного ребенка может быть затруднено тем, что к моменту начала обучения в первом классе, вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, которые могут быть намного серьезнее [36].

Таким образом, специалисту следует учитывать клинико – психолого – педагогические характеристики школьников с дисграфией. Такая информация о ребенке позволит четко дифференцировать форму дисграфии и грамотно организовать коррекцию дефекта, подключить к участию в ней смежных специалистов, что может положительно сказаться на сроках и эффективности коррекционного воздействия.

2.2. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии

Нарушения письма (дисграфии) продолжают оставаться самими распространёнными формами речевой патологии школьников младших

классов общеобразовательной школы. У большинства учащихся, чаще всего встречается акустическая (фонематическая) дисграфия, связанная с недоразвитием фонематической системы.

У акустической дисграфии ведущими в структуре являются дефекты фонемного распознавания – дети заменяют звонкие звуки на глухие, шипящие звуки – на свистящие, и твердые звуки – на мягкие.

Особенности письменной речи у младших школьников с данной формой дисграфии описаны в научных исследованиях М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой и др.

В основном механизм нарушения акустической дисграфии связаны с нарушением фонематического слуха, а именно – с неточностью слуховой дифференциации звуков, при этом звукопроизношение у детей может быть не нарушено вообще. Это связано с тем, что для выделения фонемы и правильного письма необходимо более тонкое слуховое различение. Во время письма важен тонкий анализ всех акустических признаков звука. В других случаях у детей наблюдается неточность кинестетических образов звуков, которая ведет за собой неправильный выбор младшим школьником с данной формой дисграфии фонемы и ее соотношению с буквой.

В научной литературе определяют следующие компоненты протекания процесса письменной речи:

- мотивация;
- замысел;
- анализ слова (определить в слове последовательность звуков, перевод воспринятых звуков в чёткие и обобщённые речевые звуки – фонемы).

Далее представим особенности нарушения речи, которые имеются у детей младшего школьного возраста с акустической формой дисграфии.

Для того, чтобы освоить письменный вид речи необходимо установление связей между слышимым и произносимым словом, поскольку сам процесс письма осуществляется работой анализаторов. При

нарушении фонематического слуха следует нарушение письменной речи. Ученик пишет слова так же дефектно, как он их слышит, смешивает близко звучащие фонемы так, что слово часто меняет свой смысл.

У младших школьников с акустической дисграфией по акустическому сходству смешиваются следующие фонемы:

- парные звонкие и глухие согласные: [б-п], [в-ф], [г-к], [д-т], [з-с], [ж-ш];
- свистящие и шипящие: [с-ш], [з-ж], [с'-щ];
- аффрикаты: [ч-щ], [ч-ц], [ч-т'], [ц-т], [ц-с];
- сонорные: [р-л];
- заднеязычные: [г-к-х];
- гласные I и II ряда: [а-я, о-ё, у-ю, ы-и];
- лабиализованные гласные: [о-у, ё-у].

При этом смешиваются вышеуказанные фонемы между собой и с любым из своих компонентов. Акустическая форма дисграфии также отражается и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме, вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (любит – «лубит»). Частыми ошибками на письме являются замены гласных в ударном положении: ю-у, е-и.

Далее следует сказать о причине затруднений в овладении письменной речью у младших школьников с акустической дисграфией. В основе возникновения стойких, часто повторяющихся ошибок лежат серьёзные объективные причины: социально – экономического характера

- слабая готовность ребёнка к школе;
- нерегулярность школьного обучения;
- недостаточное внимание к развитию ребёнка в семье;
- двуязычие в семье;
- неправильная речь окружающих;
- неблагоприятная семейная обстановка;

- ослабленное соматическое здоровье (длительные заболевания в ранний период развития);
- психофизического характера;
- нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
- функциональная асимметрия мозга (переучивание леворукости на праворукость);
- недоразвитие слухового внимания и памяти;
- недоразвитие фонематического восприятия (затруднения в овладении слоговым и звукобуквенным анализом);
- недоразвитие фонематического слуха (трудности в различении звуков родного языка по акустическим признакам);
- недоразвитие слухового восприятия.

Ни одна из причин не является самой решающей, но каждая причина имеет какое-либо значение в совокупности. Проблемы в учебе проявляются в изменении характера ребёнка: агрессивность и отказ от выполнения заданий в школе и дома. Подобного рода отрицательные реакции ребенка маскируют у него чувство собственной неполноценности и тревоги. В совокупности комплексного изучения причин акустической формы дисграфии у младших школьников, необходимо определить структуру коррекционной работы, сроки коррекционного воздействия и её эффективность.

Таким образом, на основании всего сказанного делаем вывод нарушения письменной речи, носят стойкий характер и имеют определенные признаки, связанные с нарушением у ребёнка основ устной речи. Эти особенности имеют тесную причину и связаны с функциональными, психологическими и возрастными особенностями развития ребёнка.

2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии

В настоящее время логопедия владеет целым комплексом методов коррекционной работы, которые нацелены на преодоление нарушений письменной речи. Коррекционное воздействие на ребенка строится с учетом механизма конкретного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей младшего дошкольника с нарушением письменной речи. Тем не менее такие ученые, как И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова указывают на то, что коррекционная работа по преодолению дисграфии по-прежнему проводится с учетом симптоматического принципа, не принимая во внимание ведущий механизм нарушения [36; 40]. Это в свою очередь приводит к существенному разрыву между теорией и практикой логопедии. К примеру, некоторые случаи дисграфии у младших школьников не могут быть объяснены только нарушением устной речи, потому что бывает такое, что у детей данной категории не выявляются нарушения устной речи, или не так сильно выражены, что могли бы привести к дисграфии или дислексии.

А. Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии [23]. Данный подход включает следующие направления:

- психотерапевтическую работу;
- медикаментозное лечение и лечебные мероприятия;
- педагогическое воздействие.

По мнению ученого, психотерапия является одним из центральных направлений работы с детьми, и должна охватывать не только работу с детьми, но и с их родителями. Логопедическая работа по преодолению нарушений письменной речи должна проводиться с учетом принципов лечебной педагогики.

Логопедическое направление работы с младшими школьниками, которые имеют дисграфию, реализуется на основе методик, описанных в работах Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А. Н. Корнев определил такой раздел, как формирование функционального базиса навыков чтения и письменной речи [25; 36].

Данный раздел состоит из следующих аспектов:

- развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой;
- развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления;
- формирование зрительно-графических навыков;
- развитие сукцессионных способностей ребенка (сукцессионные операции – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений)
- развитие основных свойств внимания: концентрации, распределения и переключения [25].

Р. И. Лалаева разработала методику логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего дошкольного возраста в зависимости от вида дисграфии и нарушенных механизмов письма. К примеру, при акустическом виде дисграфии логопедическая работа проходит в два взаимосвязанных этапа [27].

На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Кроме того, предусматривается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа у младших школьников с дисграфией на почве нарушения языкового

анализа и синтеза и фонематической дислексией проводится по трем направлениям:

- развитие анализа структуры предложения;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие фонематического анализа и синтеза.

При разработке методики Р. И. Лалаева взяла за основу психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками данной методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности [25].

Обследование младших школьников с подозрением на нарушение речи должно проходить через два последовательных этапа:

1. Первый этап – предварительный. На данном этапе выявляются младшие школьники, у которых присутствует нарушение письма.

2. Второй этап – основной. На этом этапе организовывается специальное диагностическое обследование детей с нарушением письменной речи.

На этапе логопедической работы с младшими школьниками с акустической дисграфией Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова [26] учитывают следующие принципы:

- принцип учета механизма данного нарушения;
- принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной психической функции;
- принцип комплексности и системности, поэтапного формирования психических функций и др.

В методике, предложенной И. Н. Садовниковой [36], логопедическая работа на фонетическом уровне нацелена на формирование фонематических процессов, таких как фонематическое восприятие и навыки звукового анализа слов.

И. Н. Садовникова в своей методике выделяет такие пункты, как

«особенности учебной деятельности» и «школьная зрелость» и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [36].

Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко [18] полагают, что основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, поскольку в течение первого года обучения дети не овладевают в достаточной степени чтением и письмом. В данный период основной упор должен быть на работу над словом, с которым необходимо работать с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед уже непосредственно переходит к самому устранению нарушений письма у младших школьников с дисграфией. Этот этап подразумевает под собой работу над звуко-слоговым составом слова, развитием звукобуквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. При этом по-прежнему ведется работа над словом с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи у детей с дисграфией идет в процессе прохождения каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т. п.

Предлагаемая Е. В. Мазановой система логопедической работы по преодолению акустической дисграфии строится на основе комплексного

логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников [31].

По мнению исследователя, для проведения продуктивной коррекционной работы с младшими школьниками, имеющими данное речевое нарушение, логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, своевременное подключение к выполнению домашних заданий родителей учащихся для дополнительной помощи. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных логопедических занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо решать следующие задачи:

- уточнить и расширить объем зрительной памяти;
- формировать и развивать зрительное восприятие и представления;
- формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения;
- развивать зрительный анализ и синтез;
- развивать зрительно-моторные координации;
- учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для того, чтобы ребенок мог лучше понять и усвоить образ букв, Е. В. Мазанова предлагает детям: ощупывать, вырезать, лепить буквы из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв, проводить различие букв, которые близки по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа:

- организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы);

- подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия);
- развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестезиса;
- основной (закрепление связей между произнесением звука и графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых взаимозаменяемых букв);
- заключительный (закрепление полученных навыков).

На данный момент достаточно актуальным является вопрос об оказании психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией, разрабатываются специальные программы на основе исследований [9], которые позволяют решать множество конкретных задач:

- развитие когнитивных способностей;
- коррекция неблагоприятных личностных особенностей;
- развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений;
- психосоматическое оздоровление;
- психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении.

Автор методики применяет в своей работе инновационные методы: методы телесно-ориентированной терапии, арт-терапии, песочной терапии, элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастное психологическое консультирование. Для каждого ребенка разрабатывается индивидуальный маршрут. По данным ученого, положительный результат можно увидеть уже через 15 занятий и педагоги, и родители уже могут заметить преодоление ребенком учебных и личностных проблем.

Таким образом, анализ методик логопедической работы по устранению нарушений процесса письменной речи показал, что работа по преодолению дисграфии подразумевает комплексное коррекционно-логопедическое воздействие по развитию устной и письменной речи и высших психических функций.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, ошибки при дисграфии имеют специфический характер. Это означает, что такие ошибки могут повторяться сразу во всех видах устных и письменных работ. Это в свою очередь позволяет отличить стойкие ошибки от случайных. Важно и то, что дисграфия сопровождается несформированностью у ребенка высших психических функций, которые обеспечивают нормальный процесс чтения и письма. Дети с такой формой дисграфии имеют стойкие клинико-психолого-педагогические характеристики и при работе с такими детьми специалисту необходимо учитывать данные данный факт.

Важно указать, что дисграфия у младших школьников может проявляться совершенно по-разному в зависимости от спровоцировавших ее причин и тяжести нарушений.

Коррекционная работа по преодолению нарушения письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии включает в себя прежде всего работу по четкой слуховой дифференциацией звуков, которые ребенок плохо различает на слух. Данная способность с помощью специальных упражнений должна быть доведена до автоматизма. Логопедическая работа по коррекции нарушений дисграфии выстраивается с учетом механизмов возрастной психологии и общих принципах дидактики.

Таким образом, можно сделать вывод, что при данной форме дисграфии важен принцип комплексности, систематичности и дифференцированного подхода в коррекционной работе, это позволит достичь желаемой цели.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АКУСТИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДИСГРАФИИ

3.1. Методика для изучения письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии

В данной главе представлены ход и результаты констатирующего и контрольного исследования, имеющего своей целью изучить особенности письменной речи младших школьников с акустической формой дисграфией. Для достижения данной цели, нами были поставлены следующие задачи:

- 1) Подобрать и апробировать методики исследования письменной речи у детей 8-10 лет с акустической формой дисграфией.
- 2) Выявить особенности письменной речи младших школьников с акустической формой дисграфией.

В процессе проанализированных методик, для выявления нарушений письменной речи младших школьников, нами была выбрана диагностика И. Н. Садовниковой. Методика носит тестовый характер.

Процедура ее проведения и система оценки стандартизованы, что позволяет наглядно представить картину дефекта и определить степень выраженности нарушения, а также использовать ее для прослеживания динамики речевого и эффективности коррекционного воздействия.

Исследование проводилось в Муниципальном автономном образовательном учреждении «Средней образовательной школе № 24 г. Челябинска» В исследовании принимали участие 8 младших школьников 3 класса (8-9 лет), зачисленных в школу по решению ПМПК с заключением «Нарушения письменной речи в результате ФФН (ОНР), дисграфия, дислексия».

- 1) Валерия Т - нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.

- 2) Илья К. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.
- 3) Даша Л. - нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.
- 4) Полина Ф. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.
- 5) Яков Д. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.
- 6) Борис Д. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.
- 7) Ксения Ф. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.
- 8) Маша Х. - нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.

Исследование представляла собой 2 серии заданий. Первая серия заданий направлена на исследование навыков письменной речи. Учащимся необходимо было списать печатный и рукописный текст. Вторым этапом написать слуховой диктант, тексты были подобраны в соответствии с возрастными нормами.

Констатирующий эксперимент осуществлялся в два этапа.

На первом этапе проводился отбор детей в экспериментальную группу.

В экспериментальную группу были отобраны младшие школьники с устойчивыми нарушениями письменной речи, рекомендованные педагогами, как слабоуспевающие по предмету - русский язык, допускающие при письме ошибки.

На втором этапе констатирующего эксперимента осуществлялось экспериментальное обследование письменной речи учащихся по разработанной методике И. Н. Садовниковой [37]. Обследование детей проводилось в процессе специально организованных занятий. Результаты обследования позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

Обследование процесса письменной происходило на основе анализа письменных работ детей, в которых были определены количество и характер дисграфических орфографических и грамматических ошибок.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике И. Н. Садовниковой:

- Контрольное списывание (списывание печатного и рукописного текста).
- Слуховой диктант (письмо под диктовку).

Материал для проведения исследования представлен в рукописном и печатном тексте.

Цель данного этапа эксперимента – выявить особенности письменной речи у экспериментальной группы детей с акустической дисграфией и наличие специфических ошибок при списывании рукописных и печатных текстов.

Инструкция: «Внимательно прочитай написанный текст и спиши его» (Приложение 1). Текст был прочитан детьми и списан в специально отведенном поле.

На втором этапе исследования учащимся представлен для написания слуховой диктант.

Цель данного этапа эксперимента – выявить особенности письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией, во время слухового диктанта.

Инструкция: «Внимательно прослушайте текст (Приложение 2). После прочтения педагог объясняет не знакомые слова. Затем текст читается по отдельным предложениям.

Диктуя текст, учитель выдерживает равномерный темп, спокойный тон, предупреждая тем самым отставание в письме. При этом важно читать текст громко и внятно, четко произнося слова. Чтение учителя не должно быть подсказывающим или «подлавливающим» ученика.

Далее представим критерии оценивания состояния письменной речи по методике Н. И. Садовниковой:

1. Контрольное списывание.

Норма (8-10 баллов).

10 баллов – у детей отмечается правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста.

8 баллов – у детей имеются только орфографические ошибки в словах.

Средний уровень (4-6 баллов).

6 баллов – у детей имеются 1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

4 балла – дети допустили 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла).

2 балла – у детей выявлено 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

0 баллов – ребенок не выполнил задание.

2. Слуховой диктант.

Норма (8-10 баллов).

10 баллов – у детей отмечается правильное и точное воспроизведение текста.

8 баллов – у детей имеются только орфографические ошибки.

Средний уровень (4-6 баллов).

4 балла – у детей имеются 1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

6 баллов – у детей имеются 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла).

2 балла 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

0 баллов текст не воспроизведен.

Далее после проведения диагностического обследования анализируются полученные результаты в соответствии с двумя направлениями, оцениваются выполненные задания, анализируются трудности, с которыми столкнулись дети при выполнении заданий.

Таким образом, мы подобрали и описали методику диагностики состояния письменной речи И. Н. Садовниковой для младших школьников с акустической дисграфией. После обработки и анализа письменных работ учащихся были сделаны выводы о состоянии письменной речи обследуемых учащихся, которые мы представим подробно в следующем параграфе.

3.2. Состояние письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии

При проведении обследования использовались следующие методы:

- сбор и анализ данных;
- письменные пробы;
- анализ результатов.

Анализ анамнестических данных, медицинской документации, протоколов психолого-медико-педагогической комиссии установили, что у всех исследуемых детей инфекционные заболевания, перенесенные в раннем возрасте. В анамнезе отмечается органическое поражение центральной нервной системы, ранее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой.

При проверке выполненных учащимися работ, нами были выделены ошибки, которые вызваны недоразвитием фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматические, оптико-пространственные, орфографические ошибки.

При анализе письменных работ детей, страдающих акустической

дисграфией мы разграничили допущенные ошибки. А именно дисграфические, орфографические и грамматические.

В таблице 1 и гистограмме 1 мы представим результаты обследования письменной речи младших школьников.

Таблица № 1– «Результаты обследования письменной речи на констатирующем этапе эксперимента»

Имя учащегося	Контрольное списывание	Слуховой диктант
Борис Д.	4	2
Валерия Т.	6	6
Маша Х.	6	6
Даша Л.	6	2
Илья К.	6	2
Ксения Ф.	4	4
Полина Ф.	6	2
Яков Д.	6	6

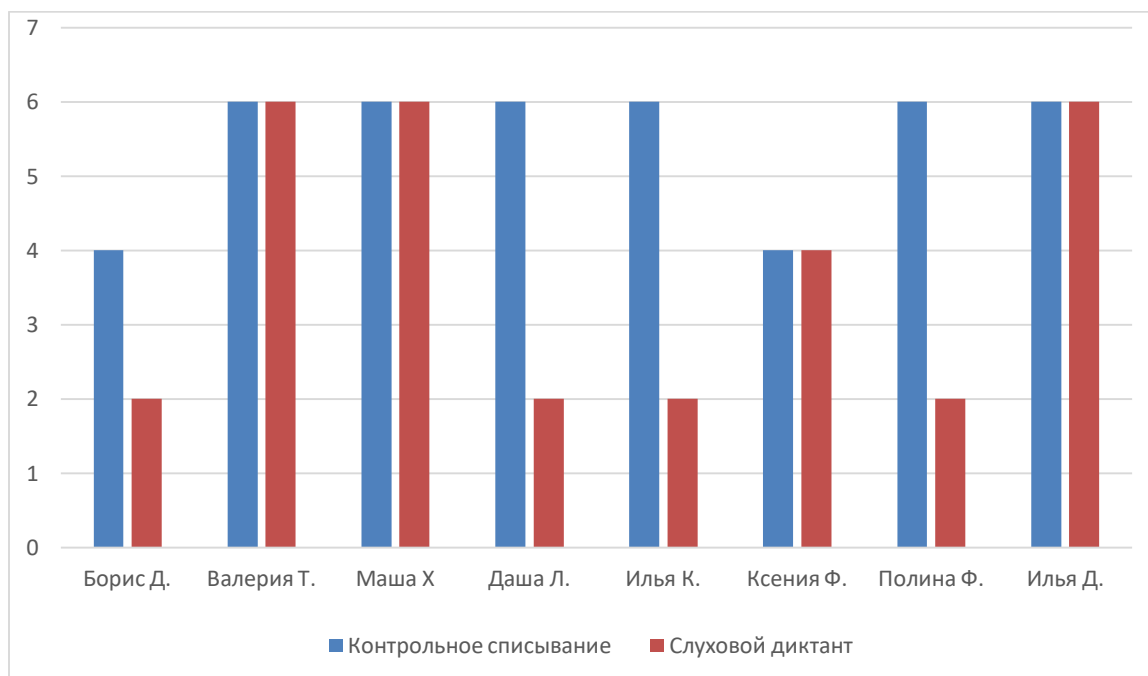


Рисунок 1 – Гистограмма результатов обследования письменной речи на констатирующем этапе эксперимента

Из данных таблиц мы можем сделать вывод, что письменная речь у учащихся экспериментальной группы сформирована недостаточно.

Из приведенной таблицы видно, что при списывании школьники не допускают типичных дисграфических ошибок, но наблюдается стойкие нарушения не дисграфических ошибок. Орфографические и грамматические ошибки имеют 6 детей – 65%, от общего числа школьников.

Исключение составляет работа Бориса – ребенок допустил 3 дисграфические ошибки.

При анализе письменных работ при проведении слухового диктанта были получены следующие результаты.

Борис допустил 11 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта вместо буквы Я написал букву А в слове «летняя», вместо буквы П написал Б в слове «подул», вместо буквы Ж написал букву Ш в слове «жизнь» и слове «лужок», вместо буквы Ё написал букву Ю в слове «зелёный», вместо буквы Ц написал С в слове «цветам», вместо буквы С написал буквы З в слове «слетаются» и в слове «голоса», буквы Щ написала букву Ш в слове «желище», вместо буквы Д написал букву Т в слове «усердные». Так же возникли сложности в написании слов всюду – «всуду», проснулась – «проснулас», зверьки – «зверки».

Валерия допустила 2 дисграфических ошибки в ходе слухового диктанта вместо буквы Щ написала букву Ш в слове «желище», вместо буквы Г написала букву К. Так же сложности возникли в написании слов летняя – «летьяняя», полянка – «польнку».

Дарья допустила 5 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта вместо буквы Щ написала букву Ш в слове «желище», вместо буквы Г написала букву К в слове «прибегают», трудности возникли в написании слов: песенки – «песенки», всюду – «всуду», зверьки – «зверки».

Илья допустил 4 дисграфические ошибки в ходе слухового диктанта вместо буквы Щ написал букву Ш. Сложности в написании слов: зверьки – «зверки», слетаются – «слетаюстя», торопятся – «торопястя»

Мария допустила 2 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта, вместо буквы Г написал букву Х в слове «лёгкий», вместо буквы Щ написала букву Ш в слове «желище». Так же трудности в словах песенки – «песеньки», полянку – «польянку», летняя – «летняя».

Полина допустила 5 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта вместо буквы К написала букву Г в слове «оказалось», вместо буквы Д написала букву Т в слове «усердные», затруднения в написании слов всюду – «всуду», зверьки – «зверки», к цветкам – «квцам».

Ксения допустила 2 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта вместо буквы Г написал букву Х в слове «лёгкий», вместо буквы Щ написала букву Ш в слове «желище».

Яков допустил 1 дисграфическую ошибку в ходе слухового диктанта: вместо буквы Г написал букву Х в слове «лёгкий».

Проанализировав, результаты слухового диктанта мы делаем вывод, что в обследуемой группе имеются дети с акустической формой дисграфии, а именно 4 – ребёнка, что составляет 36,3% от общего числа.

Также отмечаем повышение орфографических и грамматических ошибок по отношению к письменному списыванию. Грамматические ошибки – 7 детей – 74,3%; орфографические – 6 детей – 81,1%.

По данным таблицы можно проследить, что у всех исследуемых детей отмечается недоразвитие фонематического слуха - как основы правильного написания всех букв. Особую сложность представляют свистящие, шипящие, парные звонкие и глухие согласные звуки.

Результаты обследования письменной показали, что частыми являются замены, пропуски и смещения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Таким образом, в результате проведения констатирующего этапа экспериментальной работы мы сделали вывод о том, что у обследуемых

младших школьников недостаточно развита устная речь, фонематический слух и, как следствие, письменная речь. Дисграфические ошибки в экспериментальных пробах учащихся встречается достаточно много. Учащимся экспериментальной группы сложнее дается слуховой диктант, чем списывание рукописного или печатного текста. У всех детей выявлены нарушения процесса письменной речи по типу акустической дисграфии, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений данного речевого нарушения.

3.3. Направления коррекционной работы с младшими школьниками с акустической формой дисграфии

Коррекция нарушения письменной речи требует длительного времени и большого напряжения сил учащихся и специалистов. Поэтому необходимо как можно раньше провести коррекцию данного нарушения у младших школьников для успешного овладения письменной речью.

Проблема воспитания и обучения учащихся с нарушениями в развитии письменной речи является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики.

В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием устной речи и нарушениями письменной речи у младших школьников существует тесная взаимосвязь. Поэтому для устранения нарушений необходима единая система коррекционного воздействия. Любая работа по обучению и воспитанию строиться на определённых педагогических принципах.

Ученые Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, П. Я. Гальперин в своих работах выделили основные принципы логопедической коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников в общеобразовательных школах [12, 27].

- 1) Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения). В успешной логопедической работе по преодолению у

детей нарушений речи важную роль играет установление в каждом отдельном случае этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

2) Принцип учета зоны «ближайшего развития».

Коррекционная работа по исправлению нарушений письменной речи должна протекать постепенно. Выполнение упражнений и заданий может проходить с незначительной помощью педагога, опираясь на уже полученные ранее результаты.

3) Принцип системного подхода.

Данный принцип заключается в том, что изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

4) Принцип деятельностного подхода – это учет ведущей деятельности ребенка данного возраста в логопедической работе.

5) Принцип поэтапного формирования психических функций.

При логопедической работе по преодолению нарушения письменной речи важно определить последовательные этапы работы логопеда. На каждом этапе речевой материал должен усложняться или же следует менять характер задания.

6) Принцип комплексности предполагает воздействие на дефект и личность ребенка усилиями разных специалистов.

7) Принцип развития

Данный принцип подразумевает в процессе логопедической работы по преодолению нарушения письменной речи у младших школьников учитывать зону ближайшего развития ребенка. Исследование детей с нарушениями речи, а также организация логопедической работы с ними осуществляются с учетом ведущей деятельности ребенка.

Указанные нами выше принципы необходимо учитывать при выборе направлений логопедической работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Для преодоления акустической дисграфии требуется вести коррекционную работу, направленную на развитие четкой слуховой дифференциации звуков и автоматизации, которые младший школьник плохо различает на слух. Пока у учащегося не развит данный навык, ребенок при письме будет угадывать буквы на определенные звук.

Занятия по коррекции акустической дисграфии проводились со всеми детьми экспериментальной группы и были направлены на решение следующих задач:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
5. Определение положения звука по отношению к другим.

Основными методами и приемами являются:

- различение гласных и согласных;
- выделение любых звуков из слов;
- объединение звуков в слоги;
- объединение слогов в слова;
- определение последовательности звуков в слове.

И. Н. Садовникова среди ведущих направлений работы по коррекции дисграфии выделяет следующие [36]:

Коррекционная работа на фонематическом уровне:

- 1) Развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным).

- 2) Развитие фонематического восприятия, то есть дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Коррекционная работа на лексическом уровне включает в себя решение следующих задач:

- 1) Количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений).
- 2) Качественное обогащение словаря (посредством овладения смысловыми и эмоциональными оттенками значений слов, переносного значения слов и словосочетаний).
- 3) Очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов.
- 4) Ученики упражняются в слоговом и морфемном анализе и синтезе слов; наблюдают явления многозначности, синонимии, антонимии и омонимии как слов, так и морфем.

Коррекционная работа на синтаксическом уровне решает следующие задачи:

- 1) Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся, усвоение ими сочетаемости слов, осознанное построение предложений.
- 2) Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Коррекционная работа по обучению списыванию текстов, написанных, рукописным и печатным шрифтом включает в себя состоит из следующих разделов:

- 1) Списывание с печатного текста слогов, слов, текстов.
- 2) Написание слуховых диктантов.

Комплекс заданий и упражнений по данным направлениям (Приложении 3 – 6).

К концу коррекционного обучения учащиеся должны знать:

- термины, используемые для обозначения основных понятий – речь, звук, буква, артикуляция и т.д;
- все буквы и звуки родного языка;
- отличительны признаки гласных и согласных звуков;
- гласные и согласные звуки;
- твердые и мягкие согласные, а также буквы для обозначения мягкости согласных на письме;
- пары гласных звуков; пары согласных звуков по твердости – мягкости, по звонкости – глухости.

К концу обучения школьники должны уметь:

- узнавать и различать гласные и согласные звуки;
- обозначать гласные; твердые, мягкие, глухие и звонкие согласные на письме;
- использовать гласные буквы И, Я, Ё, Ю, Е или Ъ для обозначения мягкости согласных на письме;
- различать на слух и в произношении смешиваемые звуки;
- производить фонетический разбор слова;
- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- строить звуковые схемы слогов и слов;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;
- самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты.

В процессе работы дети овладевают анализом все более и более сложных слов. Они учатся вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходства и различие. Параллельно ведется работа по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи; закреплению навыков чтения и письма.

Ученикам были предложены упражнения по артикуляционной гимнастике по преодолению нарушения звукопроизношения. Для устранения нарушения фонематического слуха у младших школьников с акустической дисграфией мы использовали следующие виды упражнений: выделение звука на слух, определение наличия звука в слове, упражнения, по дифференциации звуков, упражнения со словами паронимами. При обучении списыванию ученикам с данным речевым нарушением давались слоги, слова, а затем предложения, написанные рукописным и печатным шрифтом. При обучении письму по слуху учащимся предлагались слоговые диктанты, запись слов и текстов.

В коррекционной работе использовались методические разработки И. Н. Садовниковой, Р. А. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой, Е. В. Мазановой [36; 26; 30]. Обучение строится с учетом результатов диагностики, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Коррекционные занятия по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с акустической дислалией можно проводить в фронтальной и подгрупповой формах. Также можно частично или полностью использовать предложенный нами материал на индивидуальных занятиях по устранению у младших школьников акустической дисграфии.

Таким образом, на основе проанализированных методик по преодолению нарушений письменной речи и данных, которые мы получили в ходе диагностического обследования на констатирующем этапе экспериментальной работы, нами было систематизировано содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией.

3.4. Результаты экспериментальной работы по устранению нарушений письменной речи

После проведения коррекционной работы в обследуемой группе был проведен контрольный эксперимент. Учащимся был предложен тот же диагностический материал. В ходе данной работы были получены следующие результаты.

При проведении контрольного эксперимента был обследован, как процесс списывания печатного и рукописного текста, так и слуховой диктант. Повторное диагностическое обследование младших школьников в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики в уровне развития письменной речи. Дети меньше, чем на констатирующем этапе экспериментальной работы, испытывали трудности при выполнении заданий по изучению письменной речи, чувствовали себя более уверенно.

Данные сопоставительного анализа процесса списывания и слухового диктанта, констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице № 2 и рисунке № 2.

Таблица № 2 – «Сравнительные результаты обследования письменной речи на констатирующем и контрольном этапе эксперимента»

Имя учащегося	Контрольное списывание		Слуховой диктант	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Борис Д.	4	6	2	4
Валерия Т.	6	8	6	8
Маша Х.	6	8	6	8
Даша Л.	6	8	2	5
Илья К.	6	8	2	4
Ксения Ф.	4	6	4	6
Полина Ф.	6	8	2	4
Яков Д.	6	8	6	8

В ходе анализа полученных результатов, можно отметить, что при проведении контрольного эксперимента, у учащихся наблюдаются улучшения в процессе слухового диктанта.

- 1) Борис допустил 7 дисграфических ошибок.
- 2) Валерия не допустила дисграфических ошибок.
- 3) Дарья не допустила дисграфических ошибок. Девочке потребовалась уточняющая помощь логопеда.
- 4) Илья допустил 1 дисграфическую ошибку. Мальчику сам исправил свою ошибку.
- 5) Мария не допустила дисграфических ошибок.
- 6) Полина допустила 1 дисграфическую ошибку.
- 7) Ксения не допустила дисграфических ошибок.
- 8) Яков не допустил дисграфических ошибок.

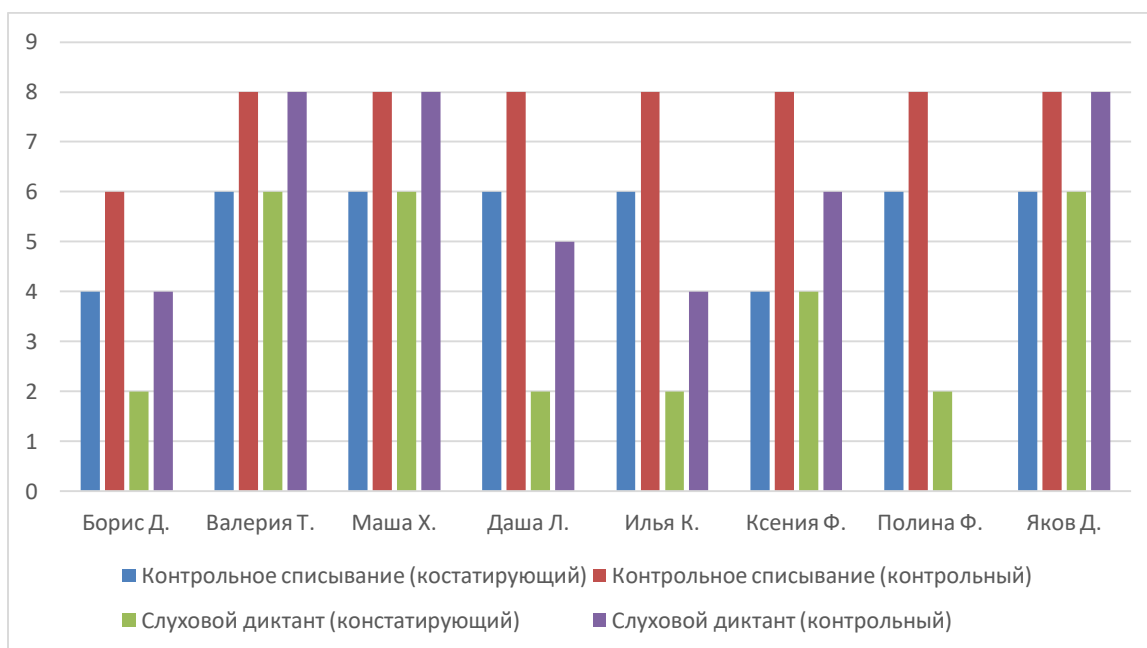


Рисунок 2 – Сравнительная гистограмма результатов обследования письменной речи на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Так ошибок связанных с несформированностью фонематического слуха, лексико-грамматических, оптических, орфографических стало на много меньше.

Проанализировав, можно отметить, что в результате проведенной работы, в процессе самостоятельно письма наблюдается снижение ошибок

во всей обследуемой группе, кроме одного ребёнка Бориса П. данный учащийся нуждается в более длительном коррекционном процессе.

Анализируя полученные данные обследования процесса письма при проведении контрольного эксперимента, можно отметить, что у большинства учащихся количество ошибок на письме при самостоятельном написании присутствуют, но существенно уменьшились. Это говорит о том, что данные нарушения являются стойкими, необходимо продолжить коррекционную работу с данными учащимися.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал, что у учащихся, отобранные нами, испытывают трудности в обучении письму и требуют коррекционной работы для улучшения речевого развития.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов подтвердил результативность проведения обучающего эксперимента по устранению дисграфических ошибок у младших школьников, за счет правильно подобранных заданий и упражнений, для каждого учащегося, с учетом выявленных потребностей и в верности подбора методов и приемов коррекционной работы для исправления нарушений устной и письменной речи.

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод положительная динамика, коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и восприятия, обнаружена у всех 4 учащихся, выявленных в ходе эксперимента. Данная работа позволила устранить специфические ошибки на письме, обусловленные недоразвитием фонематических процессов.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

При проведении исследования по данной проблеме мы опирались на научные труды известных ученых И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Корнева и многих других. Вопросы дисграфии стоят очень остро перед учителями и специалистами в начальных школах и учащимся с данными нарушениями становится все больше.

В третьей главе нами были изучены методики исследования состояния письменной речи младших школьников. За основу была взята экспресс – методика И. Н. Садовниковой.

На констатирующем этапе было проведено обследование детей экспериментальной группы. Анализ работ показал стойкие нарушения письменной речи по типу акустической дисграфии у 4 учащихся из обследуемой группы. На основе проанализированных нами методик было подобрано содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с акустической формой дисграфии на логопедических занятиях. Занятия проводились только с экспериментальной группой.

После проведения коррекционной работы было организовано контрольное обследование экспериментальной группы. Участникам эксперимента был предложен тот же диагностический материал.

Мы провели сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы и выявили положительную динамику показателей состояния письменной речи. Успешность выполнения детьми заданий методик обследования на контрольном этапе исследования увеличилась, что позволяет сделать вывод о результативности проведённой нами коррекционной работы по преодолению нарушений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования данного актуального вопроса современной логопедии нами был проведен анализ литературы. Мы пришли к следующим выводам: ухудшение здоровья современных младших школьников, недостаточность или неравномерность развития у многих учащихся общеобразовательных школ высших психических функций, обеспечивающих готовность к овладению письменной речью, приводят к увеличению распространенности детской дисграфии, и как следствию неуспеваемости в школе. Все это приводит к необходимости расширения представлений специалистов о детской дисграфии и изучения ее с позиции современных знаний из разных областей науки и говорит об актуальности выбранной нами темы.

Теоретический анализ литературных источников показал следующее: Письменная речь — сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. Раскрыты психологические и психолингвистические основы становления письменной речи на основе теории Л. С. Выготского. При нарушении отдельных механизмов письменной речи, у ребенка могут формироваться различные виды дисграфии.

Дисграфия — это частичное специфическое нарушение письменной речи, обусловленное недоразвитием высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Существует несколько видов нарушений письменной речи. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам — акустическая. Определены основные клинико-психолого-педагогические характеристики учащихся с данным видом нарушений письменной речи.

На основе теоретического обоснования изученной нами проблемы исследования мы подобрали для обследования младших школьников с

акустической дисграфией диагностику нарушений письменной речи И. Н. Садовниковой с использованием нейропсихологических методов. Результатом диагностической работы, проведенной нами с учащимся 3-го класса после констатирующего эксперимента, была выбрана группа учащихся с данным нарушением. С учащимися данной группы были подобраны содержание коррекционной работы упражнения и задания на устранение данного нарушения письменной речи. Параллельно шла работа по формированию и развитию высших психических процессов.

Представленные методические рекомендации включают в себя копилку логопедических заданий и упражнений на 1 учебную четверть, регламентируют работу всех школьных специалистов и родителей. Данные рекомендации были составлены нами с учетом основных логопедических принципов, а также онтогенеза речевого развития, индивидуальных особенностей каждого ребенка и возрастных особенностей младших школьников, системности и последовательности в подаче лингвистического материала.

Таким образом, цель и задачи нашего исследования достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий.
2. Алексеева А. В., Сиделева Г. Н. Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика / А. В. Алексеева – М., 2003.
3. Аманатова М. М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М. : изд-во МСГИ, 2006г., с.10-13
4. Ахутина Т. В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сборник докладов под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. – М. : "Российское психологическое общество", 1998. - 289-298 с.
5. Барылкина, Л. П., Матраева, И. П., Обухова, Л. А. Эти трудные согласные: как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения. [Текст] / Л. П. Барылкина, И. П. Матраева, Л. А. Обухова – М. : Методическая библиотека, 2005. -128 с.
6. Безруких М. М. Этапы формирования навыка письма. / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2003.
7. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
8. Логопедия: учебник для вузов / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2004.
9. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова. – М., 1996.
10. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО, 2002. С.50-54.

11. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. Соч. : в 6 т. – М, 1982 - Т.
12. Выготский Н. В. Психологические особенности обучения письму детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1998 – №6. – С.64.
13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - М. : Просвещение, 2000.
14. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. – М., 1989.
15. Данилина Т. А. Зедгенидзе В. Я. Степина Н. М. В мире детских эмоций / Т. А. Данилина. – М. : Айрис Пресс. 2004. - 160 с.
16. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая. – М., 2007.
17. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 2004.
18. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991.
19. Зубарева, Л. В. Коррекция письма на уроках. 1 – 4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения. [Текст] / Автор – составитель Л. В. Зубарева. – Волгоград : Учитель, 2007. -67 с.
20. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - 2-е изд., стер. – М. Academia, 2005. – 173.
21. Колпаковская И. К., Спирова Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии / И. К. Колпаковская. – М. : ВЛАДОС, 1997.
22. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. - 286 с.

23. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – М. : СПб, 1995.
24. Корнев А. Н. Методика раннего выявления предрасположенности к дислексии / А. Н. Корнев. – М. : Просвещение, 1997.
25. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. – СПб. : СОЮЗ, 1998.
26. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб. : Изд-во "СОЮЗ", 2001.
27. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р.И. Лалаева.– М.: ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
28. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., - с 235.
29. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. – М., 1970
30. Лурия А. Р. Язык и сознание. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону, 1998
31. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. [Текст] / Е. В. Мазанова – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2007. – 184 с.
32. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. [Текст] / Е. В. Мазанова – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
33. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - 400 с.

34. Плешакова, Е. П. Русский язык: коррекционно – развивающие задания и упражнения. 1-2 классы. [Текст] / Автор-составитель Е. П. Плешакова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 132 с.
35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. – СПб., 2002
36. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М. : Владос, 1997
37. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление . – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с
38. Хватцев М. Е. Логопедия. Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. – М. : Учпедгиз, 1959. - 476 с.
39. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962
40. Ястребова А. В., Спирина Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Текст для контрольного списывания

Списывание печатного текста

«Птицы»

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен.

Текст для списывания рукописного текста

«Черёмуха»

Под окном нашего домика распустилась и цветёт черёмуха. Черёмуха – очень веселое деревце. Она всегда улыбается. Любуясь цветущей черёмухой, сам невольно начинаешь улыбаться.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Текст для слухового диктанта

«Лето»

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные муравьи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Коррекционная работа на фонематическом уровне.

Для коррекционной логопедической работы нами были подобраны задания и упражнения на преодоление нарушений письменной речи, направленные на развитие слогового анализ и синтеза.

Развитие действия слогового анализа и синтеза проводится с использованием следующих заданий:

1. Детям предлагаются предметные картинки. Необходимо разделить слова на слоги и сосчитать их количество.
2. Дидактическая игра «Поезд». Детям предлагается макет поезда: паровоз из трёх вагонов с цифрами 1,2,3. в первом вагоне размещаются слова – картинки из одного слога, во втором - из двух слогов, в третьем из трёх слогов.
1. Дидактическая игра «Слоговой дождь» (капельки с нарисованными слогами), дети из данных слогов должны составить слова.
2. *Капают капли дождя,
В ладошку поймаю их я.
Какие из них попросить
Помочь слова оживить?*
3. Дидактическая игра «Пирамида», дети должны расставить картинки по ступенькам, в зависимости от количества слогов в слове.
4. Дидактическая игра «Отгадай секрет». На доске записаны «засекреченные» слова, в каждом из которых вставлен лишний слог, например, собамага, оперсина, сокорошка, глорамм. Рассекреченные слова записываются в тетрадь.
5. Дидактическая игра «Распутай слова».
*Вот так горе! Вот беда!
Как запутались слова!
Все они из трёх слогов
Кто помочь словам готов?*

/БА КА ЛО РАН СО МО РЁ КО КА ЗА БА/ - БЕРЁЗА, КАРАНДАШ,
МОЛОКО, СОБАКА.

6. Дидактическая игра «Шифровка» задание: из каждого слова взять только первый слог и составить новое слово, которое нужно записать в тетрадь.

машина, лисица, народ – МАЛИНА.

ветер, семя, лопата – ВЕСЕЛО

колос, рота, ваза – КОРОВА

7. Дидактическая игра «Большие и маленькие слова».

На сюжетной картине найти большие и маленькие слова, разделить их на слоги, подсчитать количество слогов.

На последнем этапе предлагаются задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений. Рекомендуются следующие задания:

1. Придумай слово с двумя, тремя слогами.
2. Придумай слово с определённым слогом в начале слова, например со слогом,
МА – МАЛИНА, МАЛЫШ, МАМА.
3. Придумай слова с определённым слогом в конце слова, например, КА – КОШКА. МОШКА, МУЗЫКА, МОРКОВКА.
4. Графический диктант. Вместо слов записывается цифра, соответствующая количеству слогов в слове:
Шуршат сухие листья 2,3,2
Пастушок потушил костёр 3,3,2
Шумят вершины сосен 2,3,2
5. Дидактическая игра «Внимание и счёт». Игра проводится письменно, от учеников требуется внимательность и умение быстро читать слоги в словах. Логопед читает предложение, дети запоминают его и записывают все слова, состоящие из трёх слогов.

6. Дидактическое упражнение «Переставь слоги». В слове поменять слоги местами так, чтобы получилось новое слово: КАРЕ, НОК БЕРЁ, БИРЯНА, РЁЗАБЕ, РЕТЕМОК, РЕВОДЕ, РЯКИМО, КАДИСРЕ.

7. Дидактическая игра «Поле чудес». Найти слово, состоящее из 1,2,3,4 слогов

Развитие фонематического восприятия:

1. «Рыбалка».

Цель: развивать фонематическое восприятие, упражнять детей в выборе слов с одним и тем же звуком, закреплять навыки звукового анализа. Дается установка: «поймать слова со звуком (л)» (и другими). Ребенок берет удочку с магнитом на конце «лески» и начинает «ловить» нужные картинки со скрепками. «пойманную рыбку» ребенок показывает другим ученикам, которые хлопком отмечают правильный выбор. Количество играющих: один и более человек.

2. «Цепочка слов».

Цель: развивать фонематическое восприятие, упражнять детей в дифференциации звуков, отрабатывать навыки звукового анализа слов. Кладётся картинка, к ней в виде цепочки прикладывается следующая начинающаяся именно с этого звука, которым заканчивается предыдущее слово, и т.д. количество играющих: один человек и более.

3. «Собери цветок».

Цель: упражнять в дифференциации оппозиционных звуков, развивать фонематический слух и аналитико-синтетическую речевую деятельность у учащихся.

На столе лежит «сердинка» цветка. На ней написана буква например, «с». Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с]. Количество играющих 1-3 человека (или весь класс, поделенный на две команды).

4. «Найди Ошибку»

Цель: учить детей различать гласные и согласные звуки и буквы, твердые и мягкие согласные звуки, совершенствовать навыки звукобуквенного анализа слов, развивать фонематическое восприятие и внимание.

Ход игры. Детям раздают карточки, на которых 4 картинки, начинающиеся на одну и ту же букву. Ученики определяют, на какую букву начинаются все слова, и кладут ее в середину карточки. Под каждой картинкой даны звуковые схемы слов, но в некоторых из них специально сделаны ошибки. Учащимся надо найти ошибки в схеме, если они есть.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Коррекционная работа на лексическом уровне.

Как отмечается всеми специалистами, занимающимися коррекцией нарушений письменной речи - развитие навыка языкового анализа и синтеза одно из важнейших условий овладения грамотой.

Задания и упражнения на развитие количественного и качественного словаря:

1. Игра «Третий лишний». Найдите слово, которое не подходит к остальным.

Морозный, холодный, мороз.

Смелый, храбрый, смелость.

Печурка, печать, печка.

Учить, изучать, зубрить.

Диван, диванный, удивлённый.

Лев, левый, налево.

Лес, лестниц, лесник.

2. «Кто последний».

Взрослый и ребёнок подбирают и называют поочерёдно по одному слову, характеризующему какой-либо предмет. Чьё слово будет последним, тот и будет победителем.

Например: яблоко – сладкое, зелёное, круглое, румяное и т.д.

3. Подберите к данным словам однокоренные слова, обозначающие предметы.

Грибной -

Вечерний -

Часовой -

Степной -

Зелёный -

Мясной -

4. От данных слов образуйте однокоренные слова, обозначающие признаки предметов и действия. Составьте с ними предложения.

Какой?	Что делает?
Двор – дворовый	Дым – дымит
Зуб -	Гудок -
Зима -	Игра -
Лень -	Коса -
Дождь -	Ход -

5. «Комплименты».

Интересная игра, смысл которой заключается в следующем: берём любую игрушку, которую нужно «порадовать», т.е. сказать ей как можно больше приятных слов. Compliments можно говорить по очереди: то взрослый, то ребёнок.

6. «Находим детали».

В лексикон ребёнка нужно вводить не только названия предметов, но и составляющих их частей.

«Это самолёт, что у него есть?» – «Крылья, штурвал, сиденья, хвост, мотор и т.д.»

7. «Всё наоборот».

В этой игре словарный запас пополняется словами-антонимами. Взрослый произносит слово, а ребёнок должен подобрать к нему другое слово, противоположное по смыслу.

«Хороший - плохой, высоко - низко, добро - зло, высокий - низкий и т.д.»

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Задания на преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся:

1. Составление словосочетаний по образцу. Учащимся предлагается словосочетание с изучаемой грамматической формой. Дети по данному образцу составляют новые словосочетания и включают их в предложения. Например, *положил книгу, подошел к другу, узнал отца, написал _____ о _____ школе.*

2. Данные предложения распространите словосочетаниями. *На (весенних каникулах, зимних, осенних, летних) дети отдыхали (отдыхали в лагере, в горах, на даче, на море, у бабушки). Паше подарили (подарили родители, подарили на день рождения, подарили к празднику) (породистого, смешного, с пятнами) щенка.*

3. «Подбери окончания». Детям предъявляются словосочетания с пропущенным окончанием прилагательного. На отдельной карточке записываются возможные окончания.

Например: громк _____ звуки громк _____ песня громк _____ пение громк _____ голос ая ое ие ий Данное задание можно проводить не только с именами прилагательными, но и глаголами. Например: время бежал _____ мальчишки бежал _____ девочка бежал _____ о а и _____ .

4. Составление словосочетаний из данных рядов слов путем объединения их по смыслу и при изменении формы слова:

тяжелые, над рекой, по мосту, машины, едут; на прогулку, в знойный, день, жаркий, вышли, мы; нас, в лесу, стройные сосны, ели, и, окружали.

5. Составление словосочетаний по данному главному слову путем подбора подходящих по смыслу зависимых слов: *фломастеры, рисунок, деревья, подруги, пенал, картина, задача, сад.*

6. Восстановление деформированного предложения. Восстановление предложения начинается с основы предложения, затем с помощью вопросов «находятся» словосочетания.

Например, *скворцы, в скворечниках, выводят, весной, птенцов, на деревьях, высоко.*

7. С данными словами образуйте словосочетания, вместо точек подберите подходящие по смыслу слова, определите падеж имён существительных

Писать (что?)...; рассказывать (о чём?)...; задуматься (о чём?)...; вернуться (с чем?)...; заботиться (о ком?)... ; выйти (с кем?)...; прийти (к кому?)....

Упражнения и задания по обогащению фразовой речи учеников их с явлением многозначности, синонимами, антонимами, омонимами и синтаксическими конструкциями.

1. Выбрать из трёх слов два слова-«приятеля»:

среди имён существительных:

дом солдат боец

конь собака лошадь

дом улица здание

среди имён прилагательных:

грустный печальный глубокий

храбрый звонкий смелый

весёлый крепкий прочный

слабый неловкий неуклюжий

большой красивый огромный

среди глаголов:

взять схватить идти

думать ехать соображать

торопиться спешить ползать

радоваться веселиться наряжаться

2. Придумать слова-«приятели» к данным словам:

к именам существительным

здание(дом), хворостина(прут);

печаль(грусть) конь(лошадь);

солдат(боец) приятель(друг);

к прилагательным:

крошечный(маленький), смелый(храбрый), торопиться(спешить)

к глаголам:

льётся(течёт)

глядеть(смотреть)

торопиться(спешить)

3. Выбрать из трёх или четырёх слов одно, противоположное по смыслу:

холодильник(мороженое, электроплитка, лампа, альбом);

карандаш(тетрадь, ручка, резинка, альбом);

клей(ножницы, кисточка, бумага, карандаш);

душ(мыло, полотенце, мочалка, ведро с водой);

сахар(чай, арбуз, соль, чайник);

микрофон(утюг, наушники, гитара, магнитофон);

обогреватель(сумка, пылесос, вентилятор, утюг);

спички(свеча, сковорода, огнетушитель, плита).

4. Игра «Сравни наоборот».

Используются слова: больше-меньше, тяжелее-легче, выше-ниже, быстрее-медленнее

Грузовик и такси. Что больше? Что меньше?

Жираф и лошадь. Кто кого выше? Ниже?

Слон и медведь. Кто тяжелее? Кто легче?

Заяц и черепаха. Кто бежит быстрее? Кто движется медленнее?

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Коррекционная работа по обучению списывания текстов

Упражнения по обучению списыванию рукописного и печатного текста:

1. Списывание слогов, написанных печатным текстом:

ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ацу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, ва

2. Списывание слов написанных печатным текстом:

Соня, полет Аня, знамя, космос, киты, уют, память, поет, поэт, боксер, вилы, орех, весла, лапы, баян, салют, мыши, овес, крыша, крыши, сливы, мухи, сильный, скамья, ивы, клюнул, липы, месяц, костер, маяк, птицы, пожар, руки

3. Списывание печатного текста.

Приход весны.

В начале мая приехал я из Москвы на Белое море. Я наблюдал за ходом весны прямо из окна домика. Перед моим окном был палисадник. Там росли молоденькие берёзки. Через их тонкие ветки мне была видна просторная гладь Белого моря. Оно уже очистилось ото льда. Огромные стаи гусей и уток неслись над водой. Птица летела с юга ночами. Море серебрилось и блестело.

Тропинка и ручей

Узкая тропинка бежала вдоль ручья. Она поднималась над ручьём и резко опускалась. Вот она проскользнула под аркой гнутой ветлы. Ручей был покрыт толстым снеговым одеялом. Но он и под снегом жил. Среди льда и снега смотрела тёмным глазком живая вода. Ручей не замерз. В нём били тёплые ключи.

Липки

Светит горячее весеннее солнце. Лёт тёплый дождь. Алёнка и Таня вышли на улицу. Они стали шлёпать босыми ногами по лужам. Взлетели весёлые брызги. Девочки громко смеялись.

Дождь быстро кончился. Девочки увидели Ваню Дроздова. Он нёс маленькие деревца. Это были липки. Их вырастили из семян. Деревца будут сажать около пасеки. Пчёлы любят липовый цвет.

Обучение написанию текста по слуху:

Весной

Весеннее солнце пригрело землю. Зазвенела весенняя капель. У домов галдят крикливые воробьи. С пригорков побежали говорливые ручейки. На полях зазеленели хлеба. Ветки ивы покрылись золотыми шарами. В лесу зацвели голубенькие подснежники. Синички весело перелетали с ветки на ветку. Они искали в складках коры деревьев червячков. Тетерева слетелись на поляны. Птицы чертили по земле крыльями и затевали шумные игры. Скоро прилетят на родину журавли.