



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

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

Коррекция нарушений письма у младших школьников с  
фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических  
занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

65,84 % авторского текста

Работа реком к защите:  
рекомендована/не рекомендована

5 сд 19 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-2

Иванова Алена Александровна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиПМ

Ковалева Алёна Александровна

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	7
1.1 Характеристика письма как вида речевой деятельности .....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	15
1.3 Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	20
1.4 Специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	29
Выводы по главе 1 .....	37
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	39
2.1 Методика изучения письма у детей младшего школьного возраста .....	39
2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	44
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	60
Выводы по главе 2.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	76

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	86

## ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь представляет собой языковое явление. Вследствие этого необходимо учитывать факторы, определяющие данный вид речи с лингвистических и психолингвистических позиций. Вместе с тем, письменная речь представляет собой особую деятельность человека, в которой необходимо различать как психологические, так и физиологические аспекты. В связи с этим, при изучении механизмов письменно-речевого высказывания важно учитывать не только учение о психических операциях, но и психологическую структуру каждой операции в отдельности (Е.Н. Российская, 1999).

Как известно, для развития письменной речи особое значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе его слухопроизносительной дифференциации (О.Н. Артеменко, 2011).

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, грамматически правильно строят предложения. Однако не у всех детей процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может задерживаться, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, как в устной, так и в письменной речи, нарушающие нормальный ход ее развития.

Расстройство письма очень многообразны. Они имеют различные выражения, зависят от причины и структуры дефекта. Большинство отечественных авторов, глубоко изучивших проблему чтения и письма в младшем школьном возрасте подчеркивают, что в основе нарушений и письма лежат общие закономерности нарушения развития устной речи, и среди них, в особенности, неполноценность фонетического восприятия, недостатки произношения, препятствующие овладению фонематическим

звуковым составом письма (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Р.И. Шуйбер, Л.Ф. Спирова, Р.И. Лалаева и др.).

Многочисленные исследования, проведенные Ф.А. Рау, М.Е. Хватцевым, Р.М. Боскис, С.С. Ляпидевским, Л.Ф. Спировой, Р.Е. Левиной, и др., позволили установить связь нарушения письма с дефектами речи: готовность к звуковому анализу у детей с нарушениями речи хуже, чем у нормально говорящих детей. Поэтому дети с различными нарушениями речи обычно оказываются не в состоянии полностью овладеть письмом в условиях школьного обучения. Важен системный подход в понимании данных дефектов как результата недостаточной подготовленности ранних ступеней, т.е. как результата недоразвитой устной речи.

Нарушения письма могут оказывать негативное влияние на усвоение результатом образовательной программы. Необходимо как можно раньше выявить нарушение письма, определить причины и механизмы нарушения и преодолеть их.

Объект исследования: процесс письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Предмет исследования: специфика логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически определить содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В соответствии с целью выпускной квалификационной работы определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить нарушения письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

3. Составить тематическое планирование логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В работе исследуются следующие методы исследования:

- теоретические: анализ и обобщение психолингвистической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: анализ анамнестических данных, изучение психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент;
- количественная и качественная обработка полученных данных экспериментального исследования.

База исследования. Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска».

В экспериментальном исследовании приняли участие 8 детей младшего школьного возраста 7-8 лет, с фонетико-фонематическим недоразвитием с нарушениями письма, учащиеся второго класса.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

## 1.1 Характеристика письма как вида речевой деятельности

Д.Б. Эльконин полагает, что письмо как могущественное средство понятийного мышления и понимания, только начинает осваиваться в младшем школьном возрасте при соответствующих действиях педагогов. Письменная речь ребенка лишь постепенно начинает приближаться по своему внутреннему психологическому строению к письменной речи взрослых, причем, чем полнее в требованиях, предъявляемых детскому письменному высказыванию, содержится совокупность психологических особенностей развитой формы письменной речи, тем труднее для ребенка такое письменное высказывание [47]. В связи с тем, что воспитание всесторонне развитой личности нельзя представить без совершенствования такого уникального инструмента познания мира как речь, развитие речи школьников в настоящее время одна из ведущих задач образовательных учреждений, которая, прежде всего, реализуется, на уроках русского языка.

Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для своевременного и полноценного формирования письма у детей необходим ряд предпосылок - сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы – тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности [8].

Письменность представляет собой особую, новую для младшего школьника знаковую систему. Сложность ее освоения обусловлена не только тем, что дети имеют дело с символами второго порядка (символическое обозначение слов, являющихся сами по себе символами первого порядка).

Вторая сложность связана с высокой степенью произвольности процесса письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Для хорошего освоения письменной речи важно, чтобы языковые и когнитивные способности младшего школьника достигли определенного, минимально нужного уровня зрелости [9].

Письмо складывается на более поздних этапах образования детей на основе гармонично развитой устной речи. Процесс письма представляется как сложный комплекс совместной деятельности разных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. При отклонениях в развитии слухового восприятия прежде всего оказывается нарушенным развитие устной речи. При неполном и поврежденном формировании устной речи овладение хорошим письмом выступает сложным и трудным процессом.

Само по себе письмо активно развивается в младшем школьном возрасте. Первоначально ребенок пишет небольшие слова, фразы, затем составляет предложение и в итоге возникает готовый продукт письменной речи - текст.

Г.А. Цукерман (с опорой на исследования Д.Б. Эльконина) указывает:

– овладение письменной речью означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, ибо мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной;

– обмен мыслями и чувствами между пишущим и читающим предполагает и от той, и от другой стороны довольно хорошей

произвольности, осознанности, вне ситуативности и децентрированности, нежели обмен мыслями и чувствами между теми, кто говорит и слушает;

– в школе детей часто учат техническим навыкам письма и чтения, но не обучают письменной речи как средству коммуникации. В итоге вместо функциональной грамотности (компетентности) устанавливается грамотность формальная, которая не обладает возможностью перенесения навыка за пределы конкретной ситуации, в которой данный навык был сформирован [47].

Письмо обладает собственной спецификой – предполагает больший контроль, чем устная речь. Устная речь может быть дополнена поправками, пояснениями к тому, что уже было сказано. В устной речи ярко проявляется ее экспрессивная функция: интонирование высказывания, мимическое и пантомимическое сопровождение речи.

Письмо имеет особые черты в построении фраз, в выборе лексики, в применении грамматических форм. Письмо предъявляет своеобразные требования к написанию слов. Дети должны научиться тому, что написание зачастую не совпадает с тем, что воспринимается на слух, важно разделять то и другое, запоминать верное произношение и написание.

Овладевая письмом, младшие школьники открывают для себя, что тексты могут быть разными по структуре и обладают стилистическими различиями: бывают тексты-повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и т.д.

Письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей (Г. В. Рогова).

Р. И. Лалаева отмечает, что письмо взрослого человека отличается от письма ребенка, так как в первом случае процесс протекает автоматически, в отличие от действий детей, которые только начинают овладевать данным навыком. К примеру, письмо у взрослого выполняется осознанно, оно направлено на передачу смысла или фиксацию какой-либо информации.

Операцию письма у человека, овладевшего ей в полной мере, можно охарактеризовать связностью, логичностью, целостностью. Данный процесс является синтетическим. Графический образ слова воспринимается, а затем воспроизводится в письменной речи не отдельными элементами, то есть графемами (буквам), а как единое целое. Каждое слово записывается единым моторным актом. Процесс письма происходит на уровне автоматизма и контролируется на двух уровнях: кинестетическом и зрительном. Этот процесс имеет многоуровневую структуру, включающую большое количество операций. У взрослого человека они достаточно отработаны и имеют свернутый характер. При овладении операцией письма все этапы реализуются в развернутом виде [19].

А. Р. Лурия описывает следующие компоненты письма: мотивация, замысел, анализ того, что подлежит написанию [24].

Понятие «мотивация» можно описать как побуждение к действию или, в данном случае, необходимость записи чего-либо. Замысел, в свою очередь, подразделяется на внешний и внутренний. Примером внешнего замысла может служить запись под диктовку учителя, когда от ученика требуется воспроизведение уже готового текста. Запись может отражаться полностью (текст записывается целиком) и частично (когда выделяется главная мысль). Внутренний замысел организовывается сложнее и вначале ограничивается определенной мыслью, которая позднее трансформируется во фразу. Из этой фразы вычленяются наиболее значимые слова, которые впоследствии и будут записаны. Внутренний замысел проявляется во время написания изложения, сочинения, одним словом, собственного текста [6].

Анализ звуковой структуры слова, по исследованиям А. А. Леонтьева, делится на несколько поэтапных действий: деление текста на предложения; деление предложения на слова; деление слова на слоги; деление слога на звуки.

Для успешного выполнения всех перечисленных выше действий, необходимы следующие сохранные процессы: фонетический слух (нужен для непрерывного слежения за речевым потоком); фонетическое восприятие (позволяет делить текст на предложения, предложения на слова, определять количество предложений, слов, правильно воспроизводить их последовательность); фонематический слух (необходим для сопоставления звука с буквой); фонематическое восприятие (определение количества звуков, место каждого звука в слове, последовательность букв) [22].

При выполнении операции письма центральная нервная система подвергается большой нагрузке. Контроль выполняется на всех фазах деятельности и осуществляется одновременно [35].

1. Синхронный контроль – текущий. Он осуществляется в данный момент, ребенок осознает, что он пишет.

2. Фиксирующий – удерживающий контроль. Ребенок осознает, что уже записал

3. Упреждающий – контроль над тем, что будет сделано. Анализ прослушанного или виденного текста и его перевод в графический образ.

Важной составляющей письма, особенно на начальных этапах его развития, является проговаривание. Оно может быть громким, шепотным или внутренним, что описывает Л. К. Назарова. М. Р. Львов отмечает, что проговаривание используется как один из приемов обучения орфографии. Это объясняется тем, что при процессе усвоения правописания участвуют такие виды памяти как зрительная, речеслуховая и речедвигательная, основанная на проговаривании, двигательная [36].

При письме выполняются следующие операции: перевод звука в фонему (обобщенный образ звука), фонемы - в графему, графемы – в букву, моторный акт письма [19].

Обучающийся 7–8 лет выполняет эти операции последовательно, в медленном темпе. Каждый из перечисленных этапов является

самостоятельным. Но постепенно навык письма автоматизируется, и процесс происходит быстрее. При этом большая нагрузка приходится на центральную нервную систему, так как задействуется несколько участков коры головного мозга, отвечающих за разные функции.

В процессе овладения письмом участвуют и нейрофизиологические процессы: зрительное, слуховое восприятие, моторная функция, а также полноценная слухо–оптико–моторная координация. Осуществляется межсенсорное взаимодействие, помогающее выполнять несколько задач одновременно.

Буквенное обозначение фонем формируется на основе фонематического восприятия и языкового сознания.

Фонематическое восприятие формируется у ребенка последовательно, (Р.Е. Левина): от дифференциации звуков окружающей речи, различения неречевых и речевых звуков до различения звуков в соответствии с их фонематическими признаками, правильного употребления их в речи [45].

Л.С. Цветкова, говорит о том, что артикулема, фонема и графема находятся в тесном взаимодействии и представляют собой иерархическую структуру. Чтобы написать слово, нужно вычленить все его звуки, соотнести с соответствующими артикулемами, актуализировать соответствующий зрительный образ буквы и затем перевести на моторный образ и нужную серию движений руки.

Весь этот процесс написания слова и роль каждого из его структурных компонентов, их взаимозависимость, трудности перекодирования фонемы в артикулему, а затем в графему и соответствующие движения руки особенно четко обнаруживаются при обучении детей письму в школе и при его распаде при различных по этиологии поражениях мозга и у детей, и у взрослых. Однако у взрослого человека письмо является навыком, протекает в автоматизированном

режиме и становится средством письменной речи, осуществляемой осознанно и произвольно.

Автор отмечает, что письмо включает ряд специальных операций (А – Ф – Г – К).

1. Анализ звукового состава слова: определение последовательности звуков; уточнение звуков, т.е. превращение слышимых вариантов в чёткие речевые звуки – фонемы; перевод фонем (слышимых звуков) в графемы (в зрительные схемы графических значков с учетом пространственного расположения их элементов); перешифровка зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы):  
Звук – фонема – графема – кинема

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно - височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10–ом – 11–ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга.

Весь процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

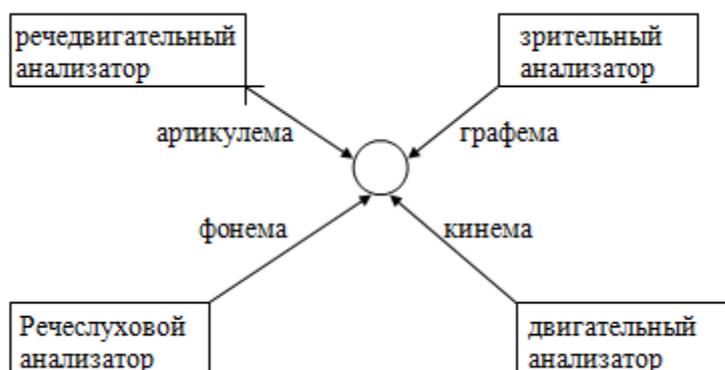


Рисунок 1 – Взаимосвязь анализаторов (составлено автором).

Согласованность этих факторов, уровень развития психических процессов и соматическое состояние, учитывающее индивидуальные особенности организации деятельности вместе с согласованностью операционной и мотивационной сфер являются условиями успешного овладения письмом.

Помимо вышеперечисленных нейродинамических процессов определенная роль отводится психологической готовности ребенка к обучению и произвольному овладению навыком письма. Так, память, внимание, мышление обеспечивают умственные действия анализа и синтеза, способность сравнивать, обобщать и абстрагировать. Мотивация, волевые усилия и произвольная саморегуляция влияют на успеваемость в целом. Для того, чтобы освоить письмо, требуются определенные усилия, желание учиться, исправлять ошибки. Во многом результат зависит от социально–личностных качеств ребенка, от его характера. Целеустремленность, усердие и трудолюбие помогают в усвоении письма, вспыльчивость, пессимистичный настрой – наоборот, затормаживают процесс.

Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и другие исследователи указывают на такой важный критерий как лингвистическая готовность ребенка к овладению письменной речью. К обучению в школе у ребенка должны быть сформированы [30]:

- фонематические процессы (слух, восприятие) и звукопроизношение
- понятия о грамматических единицах языка (предложения различной структуры: сложносочиненные, сложноподчиненные, распространенные, умение образовывать слова по образцу, по аналогии);
- представления о лексических единицах языка (осознание многозначности слов, умение подбирать синонимы, антонимы, различать паронимы);

– умение выстраивать свою речь (последовательное, логичное и связное высказывание).

Несформированность какого-либо из вышеперечисленных компонентов и этапов может повлечь за собой трудности в овладении письмом и как следствие его нарушение, то есть дисграфию [19].

Таким образом, процесс письма – это сложный, многоуровневый процесс. Ребенок осваивает письмо постепенно. Важную роль играет речедвигательный анализатор, кинестетическая функция, а также задействованы зрительный, слуховой анализаторы. В основе письменной речи лежит устная, уровень которой находится в прямой зависимости от сформированных фонематических процессов и правильного звукопроизношения.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

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

Многие авторы, которые тесно взаимодействовали с данной проблемой считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука могут в разной степени происходить изменения и в его восприятии.

Уровень развития фонетического слуха ребенка воздействует на процесс формирования звуковых анализаторов. Качество недоразвития

восприятия фонем может быть различным. Можно выделить несколько ступеней недоразвития восприятия.

1. Первая ступень. Восприятие фонем нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действия звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторая ступень. Восприятие фонем нарушено вторично. Заметны нарушения речевой кинестезии в результате недостатков органов речи. Имеет отклонение нормальное слухопроизносительное взаимодействие – один из главных этапов развития звукопроизношения.

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

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

- происходит замена звуков со сложной артикуляцией на более простую. К примеру, свистящие и шипящие звуки могут заменяться звуками «т» и «д», «р» заменяется на «л», «ш» заменяется на «ф». «Таша» вместо «Саша», «легина» вместо «Регина», «фапка» вместо «шапка»;

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

Характеристика возможных особенностей протекания высших психических функций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуется следующими особенностями:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также – недостаточно сформировано произвольное внимание, когда ребенок имеет трудности сосредоточиться на одном предмете, и по специальному заданию переключиться на другой;

– объем памяти может быть меньше, чем у детей с нормально развитой речью. При этом ребенок должен прикладывать больше усилий и времени чтобы запомнить материал;

– отмечаются некоторые особенности в мыслительных процессах: у детей преобладает наглядно-образное мышления, но встречаются затруднения в восприятии абстрактных образов. Процесс развития мыслительных операций может быть замедлен, в результате чего наблюдается замедленное понимание материала, связанного с учебным процессом.

По мнению Т.А. Ткаченко, у данной группы детей наблюдаются особенности в звукопроизношении:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков.

Звуки, вызывающие затруднения в артикуляции заменяются на более легкие. Наблюдаются сложности в различение близких фонем, относящихся к разным группам звуков, это ведет к их смешению при чтении или на письме. Иногда количество неправильно используемых фонем в речи может достигаться примерно 16–20. Чаще всего проблемы возникают при использовании свистящих и шипящих звуков, звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков.

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией.

Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч].

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Многие фонемы дети произносят правильно, когда фонема изолирована ребенок произносит ее правильно, но в речи она отсутствует или заменяются другой. Изредка ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что дети фонемы одной группы звуков

заменяют другими, фонемы другой – искажаются. Подобные расстройства речи называются фонетико-фонематическими.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Дети могут искаженно воспроизводить 2–3 фонемы или говорить без недостатков, а на слух не чувствовать различия большого числа фонем из разных групп.

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это неправильное формирования процессов произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми отклонениями в результате дефектов восприятия и произношения фонем. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической дислалией.

В картине недоразвития речи на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается.

Несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем.

Замены звуков более простыми по артикуляции. Так, звонкие заменяются глухими, Р и Л звуками Л' и И, с звуком Ш или Ф и т. п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т.е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками Т, Т', Д, Д'. Дети произносят «тамолет» вместо «самолет», «тапка» вместо «шапка», «коды» вместо «kozy» и т. д.

В других случаях не произошел процесс дифференциации звуков, и вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребенок

произносит какой-то средний, неотчетливый звук, например: мягкий звук Ш вместо Ш и С, вместо Ч и Т нечто вроде смягченного Ч и т. п.

Некоторые звуки ребенок по специальному требованию произносит правильно, но в речи не употребляет или заменяет. Например, ребенок правильно произносит простые слова «собака», «шуба», но в речи наблюдается смешение звуков С и Ш, например: «Шаса едет по сошше» (Саша едет по шоссе).

Часто наблюдается нестойкое употребление звуков в речи. Одно и то же слово ребенок в разных контекстах или при неоднократном повторении произносит различно.

Нередко указанные особенности произношения сочетаются с искаженным произнесением звуков, т.е. звук может произноситься искаженно и в то же время смешиваться с другими звуками или опускаться и т. д.

Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа (до 16-20). Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие звуки (С, С', З, З', Ц, Ш, Ж, Ч, Щ); звуки Т и Д'; звуки Л, Р, Р'; звонкие нередко замещаются парными глухими. Реже недостаточно противопоставлены некоторые пары мягких и твердых звуков; отсутствует непарный мягкий согласный И; гласный Ы. Могут быть и другие недостатки произношения.

Иногда дети с трудом произносят многосложные слова и слова со стечением согласных, например: «катиль» вместо «скатерть», «сипет» вместо «велосипед» и т. д.

Уже сам характер отклонений произношения и употребления в речи звуков детьми указывает на недостаточную полноту у них фонематического восприятия. Эта недостаточность проявляется и при выполнении специальных заданий по различению звуков.

На недостаточность слухового восприятия указывают и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонетико-фонематическом недоразвитии нередко наблюдается смазанность речи, сжатая артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи.

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев нерезко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки в падежных окончаниях, в употреблении предлогов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными и т. п.

1.3 Нарушения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Правомерно рассматривать у учащихся младшего школьного возраста нарушение произношения и восприятия звуков как фонетико-фонематическое недоразвитие лишь до момента овладения грамотой. Далее следует квалифицировать этот вид речевой недостаточности как нарушение письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием.

Впервые на нарушение письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал Л. Куссмауль в 1877 г. Работы, специально посвященные данному нарушению у детей, впервые опубликовали в 1896 г. английские врачи-окулисты Keer и Morgan. В работах последнего отмечалось, что нарушение письма может быть изолированным нарушением, а не только компонентом, сопутствующим новое направление – рассмотрение патологии письма как изолированного

нарушения, наблюдающееся при локальном мозговом заболевании. Это нарушение может встречаться и при полноценном интеллекте, и даже у одаренных детей. В литературе утвердилось обозначение данного недостатка как «врожденная словесная слепота». Впервые были указаны различные степени проявления изучаемого дефекта, такие как легостения и графостения.

Проблема дислексии и дисграфии у детей долгое время существовала как проблема оптического или оптико-пространственного дефекта.

Значительный вклад в изучение дисграфии внес известный невропатолог К. Н. Монахов (1914), который связал дисграфию с общим характером речевого расстройства. По мнению этого автора, дисграфию можно рассматривать как результат афатического расстройства сенсорного характера, а не только как потерю оптико-моторных образов. К. М. Монахов дал свою классификацию дисграфии, выделив различные ее формы: оптические, акустические, моторные, идеомоторные [12, с. 210].

Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

- овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- соотнесение звука с буквой;
- синтез букв в слово;
- способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- определение ударения, мелодии слова, гласных слова;
- понимание прочитанного [13, с. 441].

Из отечественных клиницистов-невропатологов дислексии и дисграфии у детей изучал Р. А. Ткачев, который, наблюдая детей с врожденной неспособностью к чтению, отметил, что ребенок при

обучении грамоте может назвать правильно буквы и слоги, но запомнить их все и удержать в памяти не в состоянии. Отдельные слоги, чаще всего последние, ребенок удерживает в памяти и прибавляет к ним вымышленное начало. Объясняет это Р. А. Ткачев плохой ассоциативной связью между зрительными и слуховыми образами букв при достаточно сохранном интеллекте.

Постепенно взгляд на дислексии и дисграфии у детей как изолированное нарушение менялся, уступая место иному направлению, в котором подчеркивается связь дислексии и дисграфии с дефектами устной речи и слуха. В 30-х гг. 20 столетия в работах многих педагогов-дефектологов и психологов отмечается определенная зависимость между дефектами произношения, дислексиями и дисграфиями у детей (Ф. А. Рау [3], М. Е. Хватцев [36], Р. М. Боскис [30] и др.).

Разнообразные расстройства письма носят название дисграфий. Дисграфии у детей – специфические затруднения в овладении навыками письменной речи, которые чаще всего сопутствуют недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, тугоухости, но могут возникнуть и проявляться самостоятельно.

В настоящее время существует несколько определений понятия «дисграфии».

Р. И. Лалаева пишет, что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [16, с. 48].

По мнению И. Н. Садовниковой [34] дисграфия — частичное расстройство письма, основным симптомом которой является наличие стойких, специфических ошибок

Согласно положениям, изложенным в работах А.Н. Корнева [11], дисграфия – стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики.

Дисграфические расстройства у детей выражаются различно: от отдельных затруднений при письме до полной невозможности овладеть этими навыками.

Под дисграфией понимается стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным.

Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии [24, с. 56].

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи.

Подлежащую формулировке мысль или подлежащую записи фразу – нужно запомнить, она должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова, а именно выделение последовательности и определение места каждого звука в слове. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня

сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать дисграфию [21, с. 25].

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой [12, с. 273].

Различают дисграфические (специфические, логопедические) и другие (орфографические) ошибки.

И. Н. Садовникова выделяет три группы ошибок, характеризующих возможные механизмы и условия их появления:

Ошибки на уровне буквы и слога. Они обусловлены несформированностью действий звукового анализа слов (пропуски, перестановки, вставки как букв так и слогов), трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (смещение парных звуков, глухих, лабиализованных гласных, сонорных звуков, свистящих и шипящих, аффрикат).

Ошибки на уровне слов, обусловленные:

- затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов;
- грубые нарушения звукового анализа;
- трудности анализа и синтеза частей слов.

Ошибки на уровне предложения [33, с. 49].

А. Н. Корнев выделяет следующие категории ошибок:

- ошибки звукобуквенной символизации;
- ошибки графического моделирования структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации);
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв, пробелов или создание неадекватных пробелов в середине слов) [11, с. 75].

Классификация дисграфий осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О. А. Токарева рассматривала дисграфию, как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. На основе недостаточности межанализаторных связей были выделены следующие формы дисграфии: акустическая, оптическая, моторная.

При акустической дисграфии отмечаются недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смещения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами [40, с. 241].

Выделенные М. Е. Хватцевым формы дисграфий мало удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма.

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха (списывание сохранно, а устная речь нарушена) – нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, пропуски,

перестановки, замены букв, слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

Дисграфия на почве расстройств устной речи. Она возникает на почве неправильного звукопроизношения, в результате которого происходит замена одних звуков другими, а отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма. В результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний.

Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова [19, с. 174].

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие формы дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания, на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Данная дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии, это акустическая дисграфия, которая проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы,

обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв; добавления букв; пропуски, добавления, перестановки слогов. Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфий проявляются в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; раздельном написании слова; раздельном написании приставки и корня слова.

Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. Е. Лалаевой). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау-оу); лишние (ш-ии), и неправильно расположенные элементы (х-сс, т-пп) [19, с. 272].

Нередко дефекты речи не исчерпываются недостатками произношения и распространяются на процессы фонемообразования. В

этих случаях дети при нормальных умственных способностях и слухе с трудом овладевают грамотой, в процессе письма допускают большое количество характерных ошибок, которые проявляются чаще всего в общем искажении звукового состава слов и замене букв (дисграфия).

В письме этих учащихся имеются замены букв, показывающие на недостаточное различение определенных звуков, и различные виды нарушения структуры слова (пропуски букв, слогов, недописывание слов), указывают на слабое усвоение звукового анализа в целом. Следовательно, можно говорить о дисграфии как о нарушении письма, тесно связанном с нарушением развития определенных сторон речевой деятельности ребенка.

Бывают недостатки произношения, которые сопровождаются недоразвитием звукового анализа, вследствие недостаточной сформированности фонематических обобщений и представлений.

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова. В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных. Иногда можно наблюдать и лишние звуки в слове.

Нарушение слоговой структуры слова свидетельствует о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова

У детей, которые имеют дефекты произношения, недостатки произношения во многих случаях являются показателем недостаточной сформированности фонематического развития.

Следует помнить о связи между нарушениями письма и отклонениями тех компонентов речи, которые касаются ее фонематического развития.

Нарушение дифференциации звуков речи — основной фактор, обуславливающий специфические нарушения письма [28, с. 100].

Учащиеся с дефектами произношения в среднем делают в 3-5 раз больше ошибок, чем учащиеся с нормальной речью. У детей с

недостатками произношения отмечаются те же виды ошибок, но в большем количестве, чем у детей, нормально говорящих.

Нарушение фонематического развития наблюдается не только при недостаточном слуховом восприятии, но может быть обусловлено и другими причинами. Так, например, оно может проявляться и при нарушении речедвигательной функции.

Неправильная артикуляция мешает развитию четкого восприятия звуков, нарушает артикуляционно-акустическое взаимодействие. Нарушение этого взаимодействия может препятствовать фонемообразованию и привести к нарушениям не только устной речи, но и письма.

Взаимосвязь между нарушениями произношения и письма дает основание говорить о единой системе их устранения, направленной в первую очередь на ликвидацию основного дефекта.

Сущность затруднений у детей с недостатками произношения, сопровождающимися нарушениями письма, в первую очередь связана с недостаточным овладением звуковой стороной слова, с различной степенью нарушения звукового анализа и формирования фонемы [19, с. 187].

#### 1.4 Специфика логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Анализируя логопедическую литературу отечественных и зарубежных учёных, мы видим, что нарушение письма является актуальной проблемой. Внесли значительный вклад в изучение проблемы Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова.

В последние десятилетия исследованиями причин нарушения письма занимаются О.И. Азова, О.Б. Иншакова, Е.А. Логинова [1, 20, 33].

При обучении ребенка русскому языку перед педагогом стоит главная задача формировать у детей правильную, грамотную речь, так как недоразвитие фонематических процессов, повлекут за собой нарушение при письме.

Коррекция нарушения письма у младших школьников стала актуальной проблемой в современных условиях общеобразовательной школы, и является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности.

Логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием должна основываться на следующих принципах.

1. Патогенетический принцип – это принцип учёта механизма данного нарушения. Основной задачей по коррекции нарушений письма является формирование психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций письменной речи. Профилактическая работа по устранению грамматических ошибок строится на восстановлении грамматического строя устной речи, что служит прочной основой для грамматически грамотного письма.

2. Принцип развития (принцип учёта «зоны ближайшего развития»). Коррекционную работу, по исправлению нарушений письма, логопед проводит постепенно, выделяет те задачи, этапы, которые находятся в зоне ближайшего развития и с учётом ведущего вида деятельности.

3. Принцип системного подхода основан на формировании речи, как единой функциональной системы, которое проходит с использованием различных методов и методик, направленных на устранение нарушения, и определяются целями и задачами логопедического занятия в системе коррекционной работы.

4. Принцип деятельностного подхода. Письмо это многоуровневая деятельность. Исходя из этого, данный принцип предполагает уделить основное внимание на развитие устной и письменной речи.

5. Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учёта возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

6. Принцип развития речи и других, психических процессов заключается в коррекции письма, логопед выделяет определенные этапы работы. На каждом этапе речевой материал усложняется или же меняется характер задания. Новые задания выдаются на простом речевом материале, затем он постепенно усложняется.

7. Принцип доступности заключается в необходимости соответствующего содержания, методы и формы обучения должны соответствовать возрастным особенностям обучающихся и уровню их развития.

Важными условиями в логопедической работе, по устранению нарушений письма, являются единая система коррекционных действий на раннем этапе.

Основными направлениями работы логопеда с младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием являются:

- развитие фонетического и фонематического слуха и восприятия;
- учить дифференциации фонем и слогов;
- развивать навыки элементарного звукового анализа.

Учитель-логопед ведёт работу над звукопроизношением, устраняет все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

Развивая навыки звукового анализа и синтеза, учитель-логопед использует в работе упражнения на выделение из предложения слов, из слов-слогов, из слогов-звуков. Учит различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные (звонкие и глухие, твёрдые и мягкие). Выделение любых звуков из состава слова. Важно добиться умения

объединять звуки в слоги, слоги - в слова. Учить определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащать словарный запас и развивать умение пользоваться им. Логопед обучает детей разными способами образовывать новые слова с помощью различных приставок и суффиксов, учит подбирать однокоренные слова.

Учитель-логопед проводит большую работу по расширению и активизации словарного запаса.

При развитии грамматических навыков, основной задачей является формировать правильное понимание и употребление предлогов, составлять предложения по картинкам, сериям картинок, распространять и сокращать предложения.

Работая над развитием связной речи, педагог развивает навыки пересказа, учит составлять описательные рассказы.

Если логопедическая работа осуществляется на раннем этапе нарушения письма, то это позволит правильно сформировать устную и письменную речь и преодолеть дисграфию.

Также учитель-логопед на раннем этапе проводит исследование характеристики психологической базы речи - восприятия, внимания, памяти, мышления, используя в комплексе тесты и задания, дидактические игры, упражнения.

Коррекция нарушения письма, для каждого вида дисграфии проводится в определённом порядке. Выделенные методы работы Л.С. Цветковой, по коррекции письма, остаются неизменными [45]:

- метод узнавания звуко-буквы;
- метод схемы слова;
- метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой;
- метод Эббингауза (слова с пропущенными буквами);
- метод исправления ошибок (зрительный);
- метод звукобуквенного анализа.

Обучение на занятиях - основная форма коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющая большое значение для формирования правильного письма. У дошкольников с речевыми нарушениями проявляются особенности в психической деятельности: неустойчивость внимания, пониженная познавательная активность, недостаточная сформированность игровой деятельности.

Специфика нарушения речи у детей с ФФН состоит в многообразии дефектов произношения различных звуков, в вариативности их проявлений в разных формах речи, в разной степени несформированности фонематического восприятия, что в целом обуславливает необходимость тщательной индивидуально ориентированной коррекции. В связи с этим необходимо проводить два типа занятий: индивидуальные и подгрупповые.

Основная цель индивидуальных занятий состоит в выборе и применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи, которая отражается на письме. На индивидуальных занятиях логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребёнком, активизировать контроль за качеством звучащей речи, скорректировать некоторые личностные особенности дошкольника: речевой негативизм, фиксацию на дефекте, сгладить невротические реакции. На индивидуальных занятиях ребёнок должен овладеть правильной артикуляцией каждого изучаемого звука и автоматизировать его в облегченных фонетических условиях, т. е. изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры. Таким образом, ребёнок подготавливается к усвоению содержания подгрупповых занятий.

Основная цель подгрупповых занятий - воспитание навыков коллективной работы. На этих занятиях дети должны научиться адекватно оценивать качество речевых высказываний сверстников и уметь воспроизводить это на письме.

Занятия предусматривают усвоение произношения ранее поставленных звуков в любых фонетических позициях и активное использование их в различных формах самостоятельной речи. Одновременно обеспечивается дальнейшее расширение речевой практики детей в процессе ознакомления с окружающим миром. Это позволяет реализовать коррекционную направленность обучения, предоставить ребёнку благоприятные условия для устранения дисграфии.

Организация логопедической работы в общеобразовательной школе регулируется Инструктивным письмом Минобразования РФ «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения».

К логопедическому пункту прикрепляются 5-10 начальных классов. Нагрузка учителей-логопедов – 20 часов в неделю.

С 1 по 15 сентября формируются группы и подгруппы детей, которые будут заниматься на логопункте в течение учебного года. Для комплектования групп в первой половине дня в учебное время проводится обследование всех учеников, а также устной речи, чтения и письма тех учеников 2–4-х классов, которые перешли из других школ.

Обследование учащихся 2-4-х классов строится следующим образом. В том случае, если логопед работает в школе первый год, он проводит экспресс-обследование устной речи всех учеников 2–4-х классов. После этого логопед анализирует письменные работы (контрольные тетради по русскому языку) или проводит специальное обследование письма.

Выявляет учеников с выраженными, стойкими нарушениями письма. Оформляет на каждого из этих учеников карту учета специфических и орфографических ошибок.

У школьников с нарушениями чтения и письма проводится развернутое обследование устной речи и орфографических и грамматических навыков, а также компонентов функциональной системы чтения и письма. На учащихся, которые будут посещать логопедические

занятия, оформляется речевая карта, к которой прилагаются образцы диктантов и списываний ученика.

В группы 2–4-х классов для занятий по преодолению нарушений чтения и письма принимаются дети, имеющие сходную структуру дефекта.

Логопед связывается с родителями учащихся, нуждающихся в логопедических занятиях, и назначает время для индивидуальных консультаций.

Таким образом, в ходе обследования с 1 по 15 сентября формируются группы учащихся по коррекции нарушений чтения и письма (2–4-е классы), выявляются дети, нуждающиеся в индивидуальных занятиях по преодолению нарушений звукопроизношения. Оформляется «Журнал обследования устной речи учащихся», заполняются карты учета ошибок чтения и письма и речевые карты на тех учащихся, которые будут посещать логопедические занятия.

Регулярные занятия проводятся с 16 сентября по 15 мая. Формируются 3-4 группы (по 4-6 человек) для профилактики или коррекции нарушений чтения и письма. Групповые занятия проводятся 3 раза в неделю. Продолжительность занятия для учеников 2-4-х классов – 40-45 минут.

На основании проведенного обследования логопед составляет перспективный годовой план работы с каждой группой, в

котором указывает:

- основные цели и задачи коррекционной работы;
- изучаемые в течение года темы;
- количество часов, отводимое на изучение каждой темы;
- грамматический и речевой материал по теме.

Кроме групповых занятий по преодолению нарушений чтения и письма, логопед проводит индивидуальные занятия.

Чаще всего на индивидуальные занятия приглашаются дети с нарушениями звукопроизношения. Это могут быть как школьники,

посещающие групповые занятия, так и дети, не имеющие нарушений чтения и письма. Логопед должен построить свою работу в течение года таким образом, чтобы по возможности исправить нарушения звукопроизношения у учеников начальной школы.

Проводятся индивидуальные занятия 2 раза в неделю по 15 минут. По мере исправления нарушений звукопроизношения в течение учебного года учащиеся отчисляются с логопункта, и зачисляются дети, которые ожидали своей очереди.

И групповые, и индивидуальные занятия проводятся во внеурочное время. Единовременно на логопункте должно заниматься не более 25 человек: от 12 до 20 детей, посещающих групповые занятия в течение всего года, и от 13 до 15 детей, зачисляемых по мере освобождения места на индивидуальные занятия.

Логопед ведет «Журнал учета посещений» детьми групповых и индивидуальных занятий. Этот журнал ведется аналогично классному журналу. Для каждой группы отводится 3-4 страницы. Логопед пишет список группы, отмечает число и присутствие ребенка на данном уроке, а также записывает тему урока на соседней странице. Для индивидуальных занятий достаточно одной страницы на каждого ребенка, так как обычно коррекция нарушений звукопроизношения не занимает длительного времени. Оценки учеников в «Журнал учета посещений» не ставятся.

На групповых занятиях школьники выполняют задания в рабочих тетрадях. Эти тетради ведутся в соответствии со школьными требованиями и хранятся на логопункте. Домашние задания для детей, посещающих групповые занятия 3 раза в неделю, не предусмотрены.

На индивидуальных занятиях по коррекции звукопроизношения ведется тетрадь, в которой логопед фиксирует отработываемые артикуляционные упражнения, приемы постановки звуков, речевой материал для автоматизации звуков. Эта тетрадь с домашним заданием выдается ребенку на дом.

Кроме часов, отведенных на групповые и индивидуальные занятия, в рабочем графике логопеда могут быть консультативные часы (2 часа в неделю), которые предназначены для бесед с родителями, учителями, дополнительных обследований учащихся.

Логопед составляет свое расписание, указывая время групповых и индивидуальных занятий, консультативные часы. Логопед работает во внеурочное время. Расписание работы логопедического кабинета должно быть заверено директором школы.

В последние две недели учебного года проводится обследование устной речи, чтения и письма учащихся 1–4-х классов с целью предварительного комплектования групп на следующий год.

В каникулы занятия с детьми не проводятся. Логопед использует каникулярное время для дополнительного изучения письменных работ школьников, пополнения оборудования логопедического кабинета, бесед с родителями и учителями.

В конце года логопед сдает директору школы отчет о проделанной работе. Все эти документы хранятся на логопедическом пункте в течение нескольких лет.

## Выводы по главе 1

Письмо – это сложный, многоуровневый процесс, в котором задействованы зрительный, слуховой и кинестетический аспекты.

В основе письменной речи лежит устная, уровень которой находится в прямой зависимости от сформированных фонематических процессов и правильного звукопроизношения. Поэтому при нарушении одного из перечисленных компонентов, требуется коррекционное воздействие.

Коррекция дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание

уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общедвигательного.

Основной формой организации логопедической работы являются групповые (подгрупповые) занятия. В группы подбираются дети с однородными нарушениями речи и одного возраста.

Дети с фонетико-фонематическими нарушениями (ФФН) и нарушениями письма, обусловленными этими нарушениями, получают логопедическую помощь от полугодия до 1 года.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

### **2.1 Методика изучения письма у детей младшего школьного возраста**

Методика изучения письма младших школьников представлена в работах отечественных ученых О.Е. Грибовой, Л.Р. Лизуновой, Л.В. Лапатиной, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, З.А. Репиной, Т.В. Ахутиной, Н.М. Трубниковой, Т.А. Фотековой.

Нами было принято решение исследовать письмо младших школьников в несколько этапов по методике О.Б. Иншаковой. Методика О.Б. Иншаковой является стандартизированной [12]. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ: изучение звукового анализа и синтеза, слухового диктанта, списывания с печатного текста, списывание с рукописного текста. К методике прилагается тестовый материал, подобранный на основе лингвистического анализа текстов. Для оценки успешности выполнения заданий в методике применена балльная система, которая позволяет оценить степень выраженности нарушения. Так же оценивается уровень сформированности у ученика контроля процесса письма.

Мы, опираясь на методику, определили следующие направления исследования.

#### **1. Изучение звукового анализа и синтеза.**

Несформированность действий звукового анализа / фонематических представлений проявляется на письме в виде пропусков, перестановок, вставки слов, слогов, букв.

Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой

языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространённым при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова

Чтобы определить степень освоения ребенком действия и сокращенности операции по звуковому анализу, после выявления им последовательности и количества звуков в слове (при условии, что ребенок справляется в той или иной степени с указанным заданием) следует изучить, как он выделяет звуки из анализируемого слова «вразбивку».

Для этой цели предлагаются следующие приемы:

- называние второго, третьего, пятого и др. звуков в слове;
- самостоятельное называние слов, в которых определенный звук стоял бы на втором, четвертом, седьмом и т.д. месте;
- определение количества гласных и согласных в анализируемом слове.

При помощи указанного приема обследующий получает данные, характеризующие умение не только выделить звук из целого, но и оценить положение звуков по отношению друг к другу, т.е. производить определенные логические действия, сознательно овладевать звуковым анализом.

Звуковой анализ с самого начала своего формирования является произвольной деятельностью. Чтобы проанализировать слово, ребенок должен удерживать его в памяти, распределить свое внимание между различными звуковыми его элементами, сосредоточиться на определении позиции звука в слове и т.д. Поэтому последняя группа приемов и направлена на то, чтобы выявить, не страдает ли эта сторона деятельности ребенка.

В этой группе выделяются следующие приемы:

1. Выделение последнего звука в анализируемом слове и придумывание ребенком таких слов с этим звуком, чтобы он стоял на втором, третьем или любом другом месте (рога — сана, шалаш — кошка).

Предъявляются слова, оканчивающиеся как на гласный, так и на согласный звуки.

2. Определение 3-го звука в слове (гласного или согласного) и придумывание с ним таких слов, где выделенный звук стоял бы вначале слова, в середине и в конце. Например, в слове Маша, ребенок должен выделить звук Ш и назвать с ним три слова типа шапка, мишка, карандаш.

3. Называние слов, состоящих из трех, четырех и пяти звуков, и выделение в них звуков в той последовательности, в какой они располагаются в словах.

4. Придумывание слов или отбор картинок с изображением предметов, названия которых начинаются на определенный звук, например на звук С, но чтобы после звука С стоял обязательно гласный А.

5. Называние слов, включающих сразу два оппозиционных звука: С и Ш или Ц и Ч: (сушка, чернильница и т.д.).

Последний прием позволяет одновременно выявить также и возможности различения звуков.

Обследуемый обращает внимание на то, как умеет действовать ребенок по сложной инструкции, в состоянии ли он усвоить предложенное ему задание и приступить к его выполнению или удерживает в памяти лишь одно из условий задания, а не поставленную перед ним задачу. При отвлекаемости внимания, неумении вслушаться в задание и проконтролировать результаты собственных действий, импульсивности и т.д. задания по звуковому анализу будут выполняться ребенком неустойчиво, ошибочно, т.к. поставленная задача им не усвоена.

Схема обследования представлена в Приложении 1.

2. Слуховой диктант. Слуховой диктант давался детям с целью проверить правильности написания детьми букв, слов, предложений.

Данное исследование включало также несколько этапов:

1. Ученику предлагают записать диктуемый материал (звуки, слоги, слова).

2. Вместо записи предлагается составить диктуемые слоги, слова из букв разрезной азбуки. В данном случае снимаются трудности написания букв и определяется, насколько ребенок различает отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс (т. е. способность к звуковому анализу и синтезу).

Наличие пропусков, замен и перестановок букв в слогах и словах свидетельствует о не сформированности звукобуквенного анализа. Повтор букв и их элементов наблюдается при инертности процессов в двигательном анализаторе.

3. Ученику предлагается под диктовку записать фразы разной структуры, начиная с небольших. При этом обращается внимание как на передачу последовательности слов в предложении (характер передачи звука буквой и особенности начертания графем), так и на способность использовать языковые средства (выделение слов в предложении, передача на письме лексико-грамматических отношений).

В качестве помощи (при низком уровне автоматизации письма, снижении объема памяти) используется дополнительное повторение диктуемых фраз.

4. Дополнительно с записью под диктовку отдельных слов и фраз, ученику предлагается написать названия знакомых ему предметов, изображенных на картинках (дом, шары, часы, чайник и т.д.).

5. Запись под диктовку связного текста. Тексты подбираются с учетом соответствия требований программы того класса, в котором обучается ребенок (по количеству слов и пройденных орфограмм). Вместе с тем тексты должны включать большое количество слов с часто нарушаемыми в произношении звуками. Обследуемый должен диктовать в соответствии с нормами орфоэпического произношения без предварительного звуко-слогового анализа диктуемых слов. Текст диктанта представлен в Приложении 2.

1. Списывание с предъявленного образца.

Для того чтобы определить характер и источник ошибок, допускаемых ребенком, в процессе обследования проверяется также и умение списывать с предъявленного образца (сначала – с текста, но при затруднениях предлагаются и более легкие пробы – списывание отдельных слов, слогов, букв). Используется также и зрительный диктант, при котором ребенок должен самостоятельно прочесть слово или предложение, а затем записать их по памяти. Кроме того, проверяется также, не испытывает ли ребенок затруднений в двигательной технике письма. Методика обследования представлена в Приложении 3.

Обнаруженные затруднения и ошибки письма, диагностическое заключение следует соответственно оформить, чтобы характер нарушений был очевиден, необходимо:

- сопоставить и проанализировать все виды ошибок, допущенные ребенком при выполнении разных проб; составить сводную таблицу перечня ошибок письма, классифицируя их по виду и числу;
- сочетать анализ ошибок письма с изучением особенностей устной речи, с тщательным учетом всех, даже малозаметных, недостатков звукопроизношения и других отклонений в развитии речи.

При анализе каждая ошибка должна рассматриваться не сама по себе, а в системе других, в связи с остальными проявлениями нарушения письма. Лишь путем сравнительного анализа, основанного на подсчете числа ошибок каждого вида, допущенных при выполнении разных проб, можно правильно оценить отдельные проявления нарушения письма, выделить общие признаки для группы ошибок и тем самым установить качественные особенности нарушения письма.

Анализируя результаты обследования, необходимо определить в первую очередь уровень нарушения письма; распространяется ли он на звукобуквенный анализ записываемых слов, обусловленный недоразвитием фонетической стороны речи, или связан с более сложным уровнем организации речевой деятельности, с нарушением средств языка.

Ошибки письма, зафиксированные в таблице, уже могут говорить о фонематическом недоразвитии, а также об общем недоразвитии речи, одним из проявлений которого они являются. Предположим, в таблице основное число ошибок относится к звуковым (замены, пропуски звуков и т.д.). Они, как мы уже неоднократно указывали, свидетельствуют о недостаточном овладении ребенком звуковой стороной слова, звуковым анализом и формированием фонемы. Изучение состояния устной речи такого ребенка, вероятно, покажет, что нарушено произношение и различение отдельных форм.

Далее выявляется степень нарушения письма. О ней следует судить как по характеру и числу специфических ошибок на замену букв (распространяются ли они на одну пару букв или на одну группу звуков), так и по числу других неспецифических ошибок (пропуски, перестановки, ошибки на правила правописания и др.). Чем больше количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка окажутся замененными, тем в большей степени будет нарушено письмо.

Далее изучим состояние письма младших школьников по выбранной нами методике.

## 2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Целью констатирующего эксперимента было выявить нарушения письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Задачи исследования:

1. изучить способность ребенка правильно писать буквы под диктовку;
2. изучить способность ребенка правильно списывать буквы с доски;

3. изучить способность ребенка правильно на слух записывать слова и предложения;

4. изучить способность ребенка правильно списывать с доски слова и предложения.

В экспериментальном исследовании приняли участие 8 детей младшего школьного возраста 7-8 лет, с фонетико-фонематическим недоразвитием, учащиеся второго класса.

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска».

Характеристика исследования: проверка навыка письма была направлена на выявление нарушений письма, характера и степени выраженности специфических ошибок.

Обследование письма проводилось индивидуально.

Весьма информативным при обследовании письма представлялось сопоставление характера и распределения ошибок при выполнении разных видов работ (списывание, диктант, самостоятельное письмо).

После диагностики был проведен количественный и качественный анализ допущенных ошибок, определен уровень сформированности письма: связан ли он с недоразвитием фонетической стороны речи и фонематических процессов или обусловлен нарушениями более сложного уровня организации речевой деятельности, средств языка.

Изучение письма проводили по следующим направлениям:

1. изучение звукового анализа и синтеза;
2. слуховой диктант;
3. списывание с предъявленного образца.

Таким образом, изучение состояния письма по представленной программе было направлено на определение механизма нарушения письма, а также группы и типы ошибок, а именно:

– ошибки звукового состава слова (замены согласных, замены гласных, пропуски гласных, пропуски согласных, пропуски слогов и

частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова);

– лексико-грамматические ошибки (нарушение согласования, нарушение управления, замена слов по звуковому сходству, замена по семантическому сходству, пропуски слов, лишнее слово, слитное написание слов);

– графические ошибки (замена букв по количеству элементов, замена букв по пространственному расположению, зеркальное письмо букв, общее искажение букв, правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу);

– ошибки на правила правописания (правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу, большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных, знаки препинания, правописание мягких согласных, правописание безударной гласной в корне слова, правописание парной согласной, правописание чк/чн, ошибки на правила правописания, не пройденные в классе).

Рассмотрим анализ полученных результатов в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования звукового анализа и синтеза младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Имя Ф.	Задание, балл							
	Выделе ние звука из слова	Выделен ие первого звука в слове	Выделен ие последне го звука в слове	Опреде ние места звука (начало, середина, конец) в слове	Опреде ние количеств а звуков в словах	Опреде ние места звука по отношени ю к другим звукам в слове	Фонем атичес кий синтез	Кол-во баллов / уровень
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Таня В.	2	2	2	1	1	1	1	10 (НС)
Алиса А.	2	1	2	1	1	1	1	9 (НС)
Злата Р.	1	1	2	1	1	2	1	9 (НС)
Миша В.	3	2	2	1	3	2	1	14 (С)
Женя З.	2	2	1	2	2	2	3	14 (С)
Юля С.	2	2	2	1	1	1	3	12 (НС)
Милана У.	3	2	2	1	2	3	2	15 (С)
Максим О.	1	1	2	2	2	2	3	15 (С)

По данным таблицы 1 видим, что звуковой анализ и синтез у младших школьников развит недостаточно, все дети затруднялись в выполнении заданий в полном объеме.

Четыре ребенка имеют уровень развития звукового анализа и синтеза ниже среднего (Таня В., Алиса А., Злата Р. и Юля С.), остальные - средний уровень.

Тане В. сложнее всего далось определение места звука в слове. Так, например, в слове «поляна», она определяла звук «А» в начале и в конце слова.

Алисе А. сложнее всего далось определение количества звуков в словах. Ребенок путал понятия звуки и буквы. Так в слове «солнце» она насчитала 6 звуков по количеству букв.

Злате Р. сложно было выделить звуки из слова. Ребенок путал понятия звуки и буквы. Злата Р. не могла отличить глухие, шипящие и мягкие звуки.

Юле С. сложнее далось определение места звука по отношению к другим звукам в слове. Ребенок путался и давал отказные реакции на выполнение задания.

У детей со средним уровнем (Миша В., Женя З., Милана У., Максим О.) выявились особенности фонематических представлений, что объясняется нечетким представлением о звуке, как самостоятельной языковой единице, несформированностью понятий «начало», «середина», «конец». Дети допускали ошибки в заданиях, частично справляясь с предложенными упражнениями.

Женя З. при проговаривании слова отсчитывал (либо откладывал на пальцах) не звуки, а слоги, например, слова «каша», «шапка» определяли как состоящие из двух звуков. Особую трудность для анализа представляли слова со стечением согласных.

Максим О. при определении последовательности звуков в слове допускал ошибки в словах состоящих из шести звуков (например, «смешно», «слышно», восьми звуков «солнышко»).

Таким образом, состояние процессов фонематического анализа, синтеза у исследуемых младших школьников находится на недостаточном уровне, что приводит к большому количеству ошибок при письме.

Представим наглядно полученные данные.

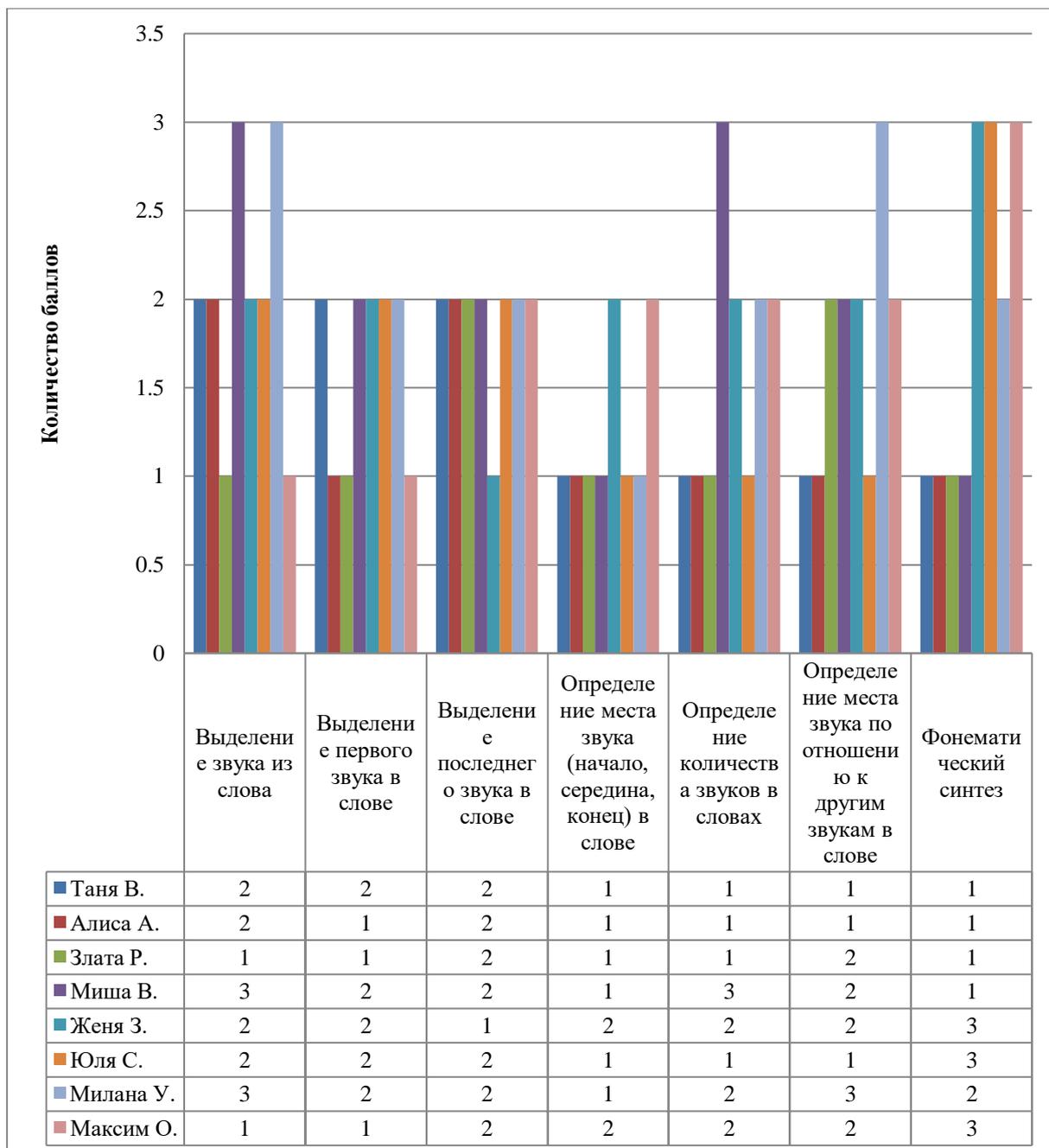


Рисунок 2 – Результаты обследования звукового анализа и синтеза младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Далее рассмотрим анализ результатов изучения письма (слуховой диктант).

Таблица 2 – Результаты обследования письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (слуховой диктант)

Имя Ф. ребенка	Направления работы, количество ошибок			
	Звуковой состав слова, количество ошибок	Лексика и грамматика, количество ошибок	Графическое написание, количество ошибок	Правила правописания, количество ошибок
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Таня В.	15	4	2	5
Алиса А.	14	1	2	8
Злата Р.	19	1	2	5
Миша В.	13	4	1	7
Женя З.	15	4	4	8
Юля С.	9	0	1	11
Милана У.	18	2	4	7
Максим О.	16	3	2	5

При исследовании письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием мы определили, что наибольшее количество ошибок дети допускали на звуковой состав слова.

Наибольшее количество ошибок допустила Злата Р. ребенок пропускал гласные в сложных словах «снки» – санки, «кичат» – кричат, а также делала ошибки в звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары: «кладкой» вместо «гладкой», «осере» вместо «озере», «воне» вместо «фоне»; «сдебельке» вместо «стебельке».

Милана У. допускала ошибки в твердых и мягких согласных, что в письме выглядит как смешение гласных букв 1 и 2 ряда между собой (а-я, о-ё, у-ю, э-е, ы-и): «стебелок» вместо «стебелёк», «радом» вместо «рядом» (гласная буква 2 ряда заменяется на гласную 1 ряда), «високие» вместо «высокие», «фёне» вместо «фоне» (гласная буква 1 ряда заменяется на гласную 2 ряда).

Максим допускал ошибки в свистящих и шипящих согласных между собой, например, «чудешный» вместо «чудесный», «окажалось» вместо

«оказалось», «подснежники» вместо «подснежники», «слысны» вместо «слышны».

Остальные дети допускали схожие ошибки, меньше всего было допущено ошибок графических.

Таблица 3 – Результаты распределения ошибок при выполнении слухового диктанта по их типу и виду

Типы ошибок	Виды ошибок (количество детей)	Количество ошибок	
		3	4
Ошибки звукового состава слова	замены согласных (8)	15	119
	замены гласных (7)	10	
	пропуски гласных (8)	13	
	пропуски согласных (8)	15	
	пропуски слогов и частей слова (6)	16	
	Перестановки (7)	18	
	Добавления (7)	17	
	раздельное написание частей слова (7)	15	
Лексико-грамматические ошибки	нарушение согласования (4)	4	19
	нарушение управления (2)	2	
	замена слов по звуковому сходству (2)	2	
	замена по семантическому сходству (3)	3	
	пропуски слов (2)	2	
	лишнее слово (2)	2	
	слитное написание слов (3)	4	
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов (5)	9	18
	замена букв по пространственному расположению (4)	4	
	зеркальное письмо букв (2)	2	
	общее искажение букв (3)	3	
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/шу (5)	6	56
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных (2)	2	
	знаки препинания (6)	12	
	правописание мягких согласных (6)	9	
	правописание безударной гласной в корне слова (5)	9	
	правописание парной согласной (8)	12	
	правописание чк/чн (5)	6	

Таким образом, из таблицы 3 видим, что наибольшее количество ошибок, это ошибки звукового состава слова, среди которых самые распространенные это перестановки, добавления и пропуски слогов и частей слова, пропуски согласных и гласных. Также раздельное написание частей слова вызвало затруднение.

Дети не соблюдали правила правописания (56 ошибок), наиболее распространенные: знаки препинания и правописание парной согласной.

3. Анализ результатов изучения письма (списывание с предъявленного образца).

Результаты обследования отобразим в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения письма детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (списывание с печатного текста)

Имя Ф. ребенка	Направления работы			
	Звуковой состав слова, количество ошибок	Лексика и грамматика, количество ошибок	Графическое написание, количество ошибок	Правила правописания, количество ошибок
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Таня В.	11	4	1	4
Алиса А.	13	3	3	1
Злата Р.	9	6	4	3
Миша В.	10	5	1	5
Женя З.	13	5	2	4
Юля С.	8	5	1	5
Милана У.	13	3	2	3
Максим О.	10	6	2	2

Результаты диагностики письма списывания с печатного текста показало схожие результаты.

Алиса А. и Милана У затруднялись при замене согласных звуков Ц на согласный Ч и наоборот: «расчвели» вместо «расцвели», «цветёт» вместо «цветёт», «цудесные» вместо «чудесные»;

Таня Т. Заменяла согласные Ц и Ч на согласные Т, ТЬ, С, Щ: «светок» вместо «цветок», «тисы» вместо «часы».

Максиму О. сложнее всего далась замена согласных К–Х, Г–Х, Х–Г, Х–К, включая их мягкие пары: «прибыхают» вместо «прибегают», «холоса» вместо «голоса», «шороки» вместо «шорохи», «черёмука» вместо «черёмуха».

Миша В. чаще делал ошибки при смене сонорных согласных Р, Л, включая их мягкие пары: «класив» вместо «красив», «озела» вместо «озера».

Для более полного анализа представим таблицу 5, рассмотрев типы и виды ошибок.

Таблица 5 – Результаты обследования детей по списыванию с печатного текста

Типы ошибок	Виды ошибок (указать количество детей)	Количество ошибок	
		3	4
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Ошибки звукового состава слова	замены согласных (8)	12	87
	замены гласных (6)	8	
	пропуски гласных (8)	13	
	пропуски согласных (8)	11	
	пропуски слогов и частей слова (6)	11	
	Перестановки (7)	9	
	Добавления (7)	12	
	раздельное написание частей слова (7)	11	
Лексико-грамматические ошибки	нарушение согласования (4)	4	37
	нарушение управления (4)	4	
	замена слов по звуковому сходству (6)	9	
	замена по семантическому сходству (6)	7	
	пропуски слов (3)	3	
	лишнее слово (2)	2	
	слитное написание слов (6)	8	
Графические ошибки	замена букв по количеству элементов (7)	9	16
	замена букв по пространственному расположению (3)	3	
	зеркальное письмо букв (3)	3	
	общее искажение букв (1)	1	
Ошибки на правила правописания	правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу (3)	3	27
	большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных (3)	3	
	знаки препинания (3)	3	

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
	правописание мягких согласных (4)	4	
	правописание безударной гласной в корне слова (5)	7	
	правописание парной согласной (3)	4	
	правописание чк/чн (5)	3	

Таким образом, по таблице 5 видим, что наибольшее количество ошибок, это ошибки звукового состава слова, среди которых самые распространенные это пропуски гласных, согласных и отдельное написание слов (дрожит - дожит, миска - иска, всят - висят, комнта - комната, урожай – урожай).

Следующие за ними это лексико-грамматические ошибки – 37 ошибок, среди которых наиболее распространенные это замена слов по звуковому сходству и слитное написание слов (два-два, бойчасов-бой часов, в ся-вся).

Далее рассмотрим результаты диагностики письма (списывание по предъявленному образцу с рукописного текста).

Результаты обследования отобразим в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты обследования письма детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (списывание с рукописного текста)

Имя Ф. ребенка	Направления работы			
	Звуковой состав слова, количество ошибок	Лексика и грамматика, количество ошибок	Графическое написание, количество ошибок	Правила правописания, количество ошибок
1	2	3	4	5
Таня В.	11	3	1	3
Алиса А.	14	3	2	1
Злата Р.	9	6	4	3
Миша В.	10	2	1	3
Женя З.	11	5	0	4
Юля С.	8	5	1	5
Милана У.	11	5	2	2
Максим О.	10	6	2	2

При списывании с рукописного текста, у детей возникали различные сложности. Алиса А. путала гласные буквы между собой: «цветоми» вместо «цветами», «глодкой» вместо «гладкой», «тарилками» вместо «тарелками», «лѣбовались» вместо «любовались».

Женя З. показал ошибки на согласные, сходные по способу образования (П–К, С–Х, Т–К и др.): «хобачка» вместо «собачка», «кам» вместо «там».

Юля С. совершила больше ошибок на написание согласных сходных по месту образования (П–М, Т–Н, Н–Л и др.): «то» вместо «но»; «лад» вместо «над».

В данном задании хорошо было видно моторные ошибки.

У Миланы У. были ошибки «двигательного запуска» при написании рукописных согласных букв б–д, м–л, х–ж, и–у, пример: «чубесные» вместо «чудесные», «лне» вместо «мне».

У Юли С. трудности возникли при поиске траектории при написании букв заглавных и написании лишних элементов при написании букв И–Й, И–Ш: «мой» вместо «мои», «цветамш» вместо «цветами»

У Максима О. проявилось не дописывание отдельных элементов букв И–Й, Е–Ё, пример: «маи» вместо «май», «темной» вместо «тёмной».

Также прослеживались зрительно-моторные ошибки: смешения зрительно сходных букв, пример: «очи» вместо «они», «дветам» вместо «цветам», «радные» вместо «разные» у Тани В. Зеркальность букв: «Зжик» вместо «Ёжик», «спи)ывание» вместо «списывание» у Златы Р.

Миша В. И Женя З. допускали пропуски разных согласных и гласных букв и знаков: «понят» вместо «поднят», «цеток» вместо «цветок», «тебельке» вместо «стебельке», «кувшики» вместо «кувшинки», «стебльке» вместо «стебельке», «лстьев» вместо «листьев», «выско» вместо «высоко», «подѐм» вместо «подъѐм».

Максим О. и Злата Р. допускали вставки различных согласных и гласных букв и знаков: «расцветли» вместо «расцвели», «будтоны» вместо

«бутоны», «повеляло» вместо «повеяло», «разцвернулся» вместо «развернулся», «пылывут» вместо «плывут», «расцевели» вместо «расцвели», «было» вместо «был», «лесном» вместо «лесном», «пъроехал» вместо «проехал».

Таким образом, делая вывод по количеству ошибок мы пришли к следующим выводам:

Лексико-грамматических ошибок у Тани В. было 12, из них самые частые нарушение согласования, замена слов по звуковому сходству, замена по семантическому сходству, и слитное написание слов – по 3 ошибки по каждому типу.

Графические ошибки Тани В. были допущены в количестве 4 штук, и все в замене букв по количеству элементов.

Ошибки на правила правописания Таней В. были допущены в количестве 13 штук. Из них наибольшее количество правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу, знаки препинания, правописание мягких согласных, правописание парной согласной. По всем перечисленным видам ошибок было допущено по 3 в каждом.

Таким образом, Таня В. допустила наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова», дальше идут ошибки на правила правописания, и «Лексико-грамматические ошибки». Можно утверждать, что Таня В. имеет смешанную форму дисграфии.

Алиса А. допустила всего 70 ошибок, ошибки звукового состава слова в количестве 41 ошибка, из них самое большое количество ошибок это перестановки, добавления, отдельное написание частей слова, замены согласных и пропуски согласных. По 6 ошибок в каждом из перечисленных разделов, и 7 ошибок в пропусках гласных.

Лексико-грамматических ошибок у Алисы А. было 11, из них самые частые замена слов по звуковому сходству – 5 ошибок, замена по семантическому сходству – 4 ошибки.

Графические ошибки Алисой А. были допущены в количестве 8 штук, это замена букв по количеству элементов – 4, и замена букв по пространственному расположению – 3, общее искажение букв – 1 ошибка.

Ошибки на правила правописания Алисой А. были допущены в количестве 10 штук. Из них наибольшее количество это правописание безударной гласной в корне слова – 4 ошибки, знаки препинания – 2 ошибки, правописание мягких согласных – 2 ошибки.

Таким образом, Алиса А. допустила наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 41, «Лексико-грамматические ошибки» – 11, и ошибки на правила правописания – 10 штук. Можно утверждать, что Алиса А. имеет смешанную форму дисграфии.

Злата Р. допустила всего 75 ошибок, ошибки звукового состава слова в количестве 39 штук, из них самое большое количество ошибок это замены согласных, добавления и пропуски слогов и частей слова. По 7 ошибок в каждом из перечисленных разделов.

Лексико-грамматических ошибок у Златы Р. было 13, из них самые частые замена по семантическому сходству, пропуски слов, лишнее слово, слитное написание слов, нарушение согласования. По 2 ошибки в каждом разделе, и 3 ошибки допущены по типу «нарушение управления».

Графические ошибки у Златы Р. были допущены в количестве 10 штук, самое частое это зеркальное письмо букв – 5 ошибок.

Ошибки на правила правописания Златой Р. были допущены в количестве 13 штук. Из них наибольшее количество это правописание парной согласной – 4 ошибки, правописание чк/чн – 3 ошибки.

Таким образом, Злата Р. допустила наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 39, «Лексико-грамматические ошибки» – 13, и ошибки на правила правописания – 13 штук. Можно утверждать, что Злата Р. имеет смешанную форму дисграфии.

Маша В. допустил всего 70 ошибок, ошибки звукового состава слова в количестве 33 штук, из них самое большое количество ошибок это замены согласных, добавления и пропуски гласных. По 6 ошибок в каждом из перечисленных разделов.

Лексико-грамматических ошибок у Маши В. было 17, из них самые частые слитное написание слов – 6 штук. Нарушение согласования и лишнее слово по 3 ошибки.

Графические ошибки у Маши В. были допущены в количестве 3 штук, а именно замена букв по пространственному расположению – 3 ошибки.

Ошибки на правила правописания у Маши В. были допущены в количестве 17 штук. Из них наибольшее количество это правописание безударной гласной в корне слова – 6 ошибок, правописание чк/чн – 4 ошибки, большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных – 3 ошибки, знаки препинания – 3 ошибки.

Таким образом, Маша В. допустила наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 33, «Лексико-грамматические ошибки» – 17, и ошибки на правила правописания – 17 штук. Можно утверждать, что Маша В. имеет смешанную форму дисграфии.

Женя З. допустил 83 ошибки, из всех детей он допустил самое большое количество ошибок, ошибки звукового состава слова в количестве 43 штук, из них самое большое количество ошибок Добавления – 9 ошибок, перестановки – 6 ошибок, пропуски согласных – 6 ошибок.

Лексико-грамматических ошибок у Жени З. было 14, из них самые частые слитное написание слов, пропуски слов, нарушение согласования, замена по семантическому сходству – по 3 ошибки.

Графические ошибки у Жени З. были допущены в количестве 10 штук, 6 из которых – это замена букв по количеству элементов.

Ошибки на правила правописания у Жени З. были допущены в количестве 16 штук. Из них наибольшее количество это правописание парной согласной – 5 ошибок, правописание чк/чн, правописание мягких согласных и правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу – 3 ошибки.

Таким образом, Женя З. допустил наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 43, «Лексико-грамматические ошибки» – 15, и ошибки на правила правописания – 16 штук. Можно утверждать, что Женя З. имеет смешанную форму дисграфии.

Юля С. допустила 64 ошибки, ошибки звукового состава слова в количестве 29 штук, из них самое большое количество ошибок пропуски гласных – 7 ошибок, пропуски слогов и частей слова – 6 ошибок.

Лексико-грамматических ошибок у Юли С. было 11, из них самые частые замена слов по звуковому сходству – 4 ошибки, замена по семантическому сходству, пропуски слов и слитное написание слов по 2 ошибки.

Графические ошибки у Юли С. были допущены в количестве 3 штук, замена букв по количеству элементов – 2 ошибки, общее искажение букв – 1 ошибка.

Ошибки на правила правописания у Юли С. были допущены в количестве 21 штуки. Из них наибольшее количество это знаки препинания – 7 штук, правописание безударной гласной в корне слова – 6 ошибок, правописание парной согласной – 4 ошибки.

Таким образом, Юля С. допустил наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 29, «Лексико-грамматические ошибки» – 11, и ошибки на правила правописания – 21 штук. Можно утверждать, что Юля С. имеет смешанную форму дисграфии.

Милана У. допустила всего 76 ошибок, ошибки звукового состава слова в количестве 44 штук, из них самое большое количество ошибок это раздельное написание частей слова – 9 ошибок, замены гласных – 9 ошибок, пропуски гласных, пропуски согласных, перестановки – 6 штук.

Лексико-грамматических ошибок у Миланы У. было 8, из них самые частые замена слов по звуковому сходству – 4 ошибок, замена по семантическому сходству – 3 ошибки.

Графические ошибки у Миланы У. были допущены в количестве 8 штук, замена букв по количеству элементов – 5 ошибок, и 3 ошибки зеркальное письмо букв.

Ошибки на правила правописания Миланой У. были допущены в количестве 16 штук. Из них наибольшее количество это правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу – 3 ошибки, правописание мягких согласных – 3 ошибки, правописание безударной гласной в корне слова – 4 ошибки, правописание парной согласной – 3 ошибки.

Таким образом, Милана У. допустила наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 44, и ошибки на правила правописания – 16 штук. «Лексико-грамматические ошибки» и графические ошибки по 8 штук. Можно утверждать, что Милана У. имеет смешанную форму дисграфии.

Максим О. допустил всего 66 ошибок, ошибки звукового состава слова в количестве 36 штук, из них самое большое количество ошибок это раздельное написание частей слова – 8 ошибок, пропуски слогов и частей слова и замены согласных по 6 ошибок.

Лексико-грамматических ошибок у Максима О. было 15, из них самые частые замена по семантическому сходству и слитное написание слов по 4 ошибки.

Графические ошибки у Максима О. были допущены в количестве 6 штук, а именно замена букв по количеству элементов – 3 ошибки, общее искажение букв – 2 ошибки.

Ошибки на правила правописания у Максима О. были допущены в количестве 9 штук. Из них наибольшее количество это большая буква в начале предложения, в именах и кличках животных – 3 ошибки,

правописание безударной гласной в корне слова – 3 ошибки, и это правописание жи/ши, ча/ща, чу/щу – 2 ошибки.

Таким образом, Максим О. допустил наибольшее количество ошибок по типу «Ошибки звукового состава слова» – 36, «Лексико-грамматические ошибки» – 15, и ошибки на правила правописания – 9 штук. Можно утверждать, что Максим О. имеет смешанную форму дисграфии.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что логопедическая работа должна быть направлена на устранения различных форм дисграфии.

### 2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Исходя из результатов обследования, в качестве направлений работы мы определили:

1. Формирование навыков звукового анализа.
  - а) Выделение звука из ряда звуков:
    - выделение гласного звука из ряда звуков;
    - выделение согласного звука из ряда звуков;
    - выделение первого гласного звука в слове;
    - выделение первого согласного звука в слове;
    - выделение последнего согласного звука из слов;
    - определение места гласного звука в слове;
    - определение места согласного звука в слове.
  - б) Узнавание звука.
    - хлопни в ладоши, если в слове слышится заданный звук;
    - подними флажок, если в слове услышишь заданный звук;

- отбери картинку, в названии которой слышится заданный звук;
- найди на сюжетной картинке слова, в которых слышится заданный звук;

- придумай слово, которое начинается с заданного звука.

в) Определение места звука в словах.

- игра «Поезд». Дети раскладывают картинки по вагончикам в зависимости от того, где слышится звук;

- игра «Закрой фишкой». Дети определяют место звука в слове (начало или конец) и закрывают картинку красной фишкой, если звук слышится в начале слова, и зеленой фишкой, если звук слышится в конце слова;

- игра «Светофор». Дети ставят фишку на левую красную, среднюю желтую или зеленую правую часть полосы в зависимости от того, где слышится звук в слове;

- игра «Волшебный домик». Дети определяют место звука в слове и выставляют картинку на определенном этаже (1 этаж - начало слова, 2 этаж – середина слова, 3 этаж – конец слова).

2. Обучение звуковому анализу и синтезу на основе слов возрастающей степени слоговой трудности:

- односложных, состоящих из обратных слогов (уп);

- двусложных, состоящих из двух гласных (ау);

- односложных слов с закрытым слогом (кот);

- двусложных, первый из которых состоит из одного гласного (осы);

- двусложных без стечения согласных (ноты);

- двусложных закрытым и открытым слогом (утка);

- многосложных (кумушка);

- односложных со стечением согласных (квас, бант).

3. Для развития умения определять количество, последовательность и место слова в предложении используются такие задания:

- составление предложений по сюжетной картинке и определение количества слов в нем;
- придумывание предложений с определенным количеством слов;
- распространение предложений путем увеличения количества слов;
- составление предложений из слов, данных вразбивку (все слова даны в правильной форме);
- составление предложений с определенным словом;
- составление графической схемы предложения;
- придумывание предложений по графической схеме;
- определение последовательности слов в предложении;
- выбор карточки, соответствующей количеству слов в предложении.

4. Преодоление лексико-грамматических ошибок.

- количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений);
- качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний);
- очищение словаря от искаженных, просторечных и жаргонных слов;
- развитие артикуляционной моторики, совместные движения артикуляционного аппарата и кистей рук (биоэнергопластика);
- развитие паралингвистических средств общения (просодии) и свойств голоса;
- формирование и развитие грамматического строя речи;
- развитие связной речи.

Рассмотрим ряд упражнений для каждого из вышеперечисленных направлений.

### 1. Формирование навыков звукового анализа.

Игры и игровые упражнения:

– Что слышно за окном? предлагается детям послушать звуки за окном и ответить на вопросы: что шумит? (Дерево). Кто поёт? (Птичка). Кто разговаривает? (Люди).

– Услышь, где спрятано? Водящему закрывают глаза или поворачивают спиной, в это время прячется игрушка. Водящий должен её найти, ориентируясь на силу ударов в бубен: если близко подходит к тому месту, где спрятана игрушка, бубен бьёт громко, если удаляется - тихо.

– Угадай у кого колокольчик? Дети встают в круг, незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребёнка звенел колокольчик.

В какой стороне звук? Дети берут озвученные игрушки и расходятся в разные стороны по комнате. Ведущему завязывают глаза. Дети поочередно издают звуки, а ведущий отгадывает направление, откуда исходил звук.

Кто играет на дудочке? На столе два игрушечных зайца: большой и маленький. Большой заяц громко играет на дудочке, маленький тихо. Игрушки закрывают за ширмой и за ней воспроизводят звуки: то громко, то тихо. Дети отгадывают и показывают, который из зайцев только что играл.

– Угадай, что делают? На столе несколько предметов. Ведущий производит с ними действия: стучит о стакан карандашом, переливает воду, гремит коробкой с кнопками и пр. Детям предлагается послушать и запомнить, какой звук издаёт каждый предмет. Потом предметы убирают за ширму. Дети поочередно совершают с ними различные действия, остальные по звуку угадывают характер действия.

2. Обучение звуковому анализу и синтезу на основе слов возрастающей степени слоговой трудности

Игры и игровые упражнения:

– Кто позвал? Дети по очереди называют имя водящего. Он стоит к ним спиной. Водящий на слух определяет и показывает, кто его позвал. Затем игра усложняется: все дети по одному говорят водящему: «Ау!», а тот отгадывает, кто его позвал.

– Кто кого позвал: детёныш маму или наоборот? Водящий по картинкам с изображением животных и их детёнышей, произносят звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му-у», «Бе-е» и т.д.) Дети должны, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, поднимать соответствующие картинки: телёнка, козлёнка или коровы, козы.

– По сказке «Три медведя». Выставляются фигурки трёх медведей (большого, среднего и маленького). По ходу сказки произносятся реплики и звукоподражания, то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом. Дети отгадывают медведей.

– По сказке «Теремок». Дети отгадывают персонажей сказки по интонации, высоте голоса, кто стучится в теремок. Далеко - близко. Водящий меняет голос то громкий, то тихий. Дети отгадывают. «Ау!» - далеко или близко в лесу. Где лает собака, мычит корова, мяукает кошка, квакают лягушки, каркает ворона, поёт петух и пр.

– Прогулка в лес. Объединение разных интонаций в один сюжет. На доске прикрепляются бумажные фигурки ёлочек, цветов, животных. Между ними рисуется извилистая дорожка. Главная героиня Машенька пошла в лес погулять. Идёт по дорожке и выражает свои интонации: «О...» (как много цветов). «Ой... кто это?» «А... Это зайчик». Далее встречи, с медведем, лисой.

3. Для развития умения определять количество, последовательность и место слова в предложении.

Игры и игровые упражнения:

– Услышь правильное слово. Показывается альбом. Объяснение, что слово альбом будет названо то правильно, то неправильно. Когда названо неправильно, дети должны хлопнуть в ладоши, или поднять кружок красного цвета. Слова произносятся громко, медленно, чётко: альбом, айбом, аньбом, авьбом, альпом и др.

По аналогии олова: банан, клетка, витамин, бумага.

– Повтори, не ошибись. Ребёнку предлагается повторить похожие слова вначале по 2, затем по 3 в названном порядке:

мак – бак – так моток – каток – поток

ток – тук – так батон – бутон – бетон

бык – бак – бок будка – дудка – утка

– Четвёртое лишнее. Из четырёх слов, отчётливо произнесённых водящим, ребёнок должен назвать то, которое отличается от остальных:

ком – ком – кот – ком

букет – букет – букет – буфет

билет – билет – балет – билет

Как усложнение, из каждых четырёх названий слов, ребёнок должен выбрать слово, которое по звуковому составу не похоже на остальные три:

мак – бак – так – бакан

сом – ком – индюк – лом

лимон – вагон – кот – бутон

– Весёлые стихи. Ребёнок должен подобрать слово в рифму:

Шёл по лесу шустрый мишка.

На него свалилась... (шишка)

Как усложнение, дети подбирают одно слово из трёх предложенных, добиваясь рифмы в стихотворении:

Шепчет ночью мне на ушко

Сказки разные... (перина, подушка, рубашка).

В соответствии с вышеизложенным, мы разработали перспективный план работы с учащимися.

Таблица 7 – Перспективный план работы с учащимися

Темы занятий	Содержание коррекционной работы по преодолению отклонений в письменной речи	Лексико-грамматические темы. Развитие связной речи	Содержание коррекционно-развивающей работы	Кол-во часов
1	2	3	4	5
I этап. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи				
Речь	Речь устная и письменная. Диалог. Монолог. Вежливые, добрые слова.	Осень (периоды осени, осенние месяцы, деревья осенью). Ед. и мн. число существительных. Образование относительных прилагательных.	Коррекция моторики. Развитие восприятия и ориентировки в пространстве.	1
Звук и буква Алфавит	Отличие звука от буквы. Выделение звуков со слов. Буква, как графическое отражение звука. Значение алфавита. Чтение букв алфавита. Размещение слов в алфавитном порядке.	Фрукты. Согласование существительного и прилагательного. Образование относительных прилагательных. Составление предложений с однородными членами.	Отработка понятий: «правый» - «левый». Развитие слухового восприятия.	2
Гласные звуки и буквы	Наблюдение за образованием гласных звуков. Обозначение их на письме буквами. Роль гласных в образовании слога. Двойная роль букв: е, ё, ю, я.	Насекомые. Составление предложений с предлогами.	Упражнения на усвоение пространственных отношений (на, над, под, за и т.д.)	2
Диф-ция букв и – й	Отличие звуков [и] и [й]. Звуко-буквенный анализ слов. Деление слов на слоги. Перенос слов.	Перелетные птицы. Образование притяжательных прилагательных.	Упражнения на усвоение пространственных отношений (на, над, под и т.д.)	1
Слоговой анализ и синтез	Роль гласных в образовании слога. Деление слов на слоги и определение количество слогов в слове.	Образование относительных прилагательных. Единственное и множественное число существительных. Употребление различных типов предложений с предлогами.	Упражнения на закрепление пространственных отношений (на, над, под, за и т.д.)	2-4

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Диф-ция гласных а – я	Отличие звуков на слух, обозначение их на письме соответствующими буквами. Деление слов на слоги.	Лес осенью. Образование относительных прилагательных. Согласование сущ. и прил. Составление предложений с союзом а.	Развитие зрительного восприятия. Узнавание предмета по контурному изображению.	1
Диф-ция гласных о – ё	Отличие звуков на слух, обозначение их на письме соответствующими буквами. Деление слов на слоги.	Домашние животные. Образование притяжательных прилагательных. Согласование числительных с существительными.	Развитие зрительного восприятия. Узнавание предмета по контурному изображению.	1
Диф-ция гласных у – ю	Отличие звуков на слух, обозначение их на письме соответствующими буквами. Деление слов на слоги.	Дикие животные. Образование притяжательных прилагательных. Согласование числительных с существительными.	Развитие зрительного восприятия. Узнавание предмета по деталям рисунка.	1
Диф-ция гласных э – е	Отличие звуков на слух, обозначение их на письме соответствующими буквами. Деление слов на слоги.	Электроприборы. Образование сложных слов. Распространение предложений.	Развитие зрительного восприятия. Узнавание предмета по деталям рисунка.	1
Диф-ция гласных ы – и	Отличие звуков на слух, обозначение их на письме соответствующими буквами. Деление слов на слоги.	Ягоды. Образование относительных прилагательных. Единственное и множественное число существительных.	Развитие внимания. Упражнения, направленные на увеличение объема внимания (на словесном материале)	1
Диф-ция гласных ё – ю (о – у)	Отличие звуков на слух, обозначение их на письме соответствующими буквами. Деление слов на слоги.	Одежда. Обувь. Головные уборы. Образование относительных прилагательных. Единственное и множественное число существительных. Согласование сущ. и прил.	Развитие внимания. Упражнения, направленные на увеличение объема внимания (на словесном материале)	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Буквы е, ё, ю, я	Двойная роль букв е, ё, ю, я.	Согласование существительного и прилагательного.	Упражнения, направленные на увеличение уровня распределения внимания.	1
Обобщающее занятие				1
Согласные звуки и буквы	Отличие гласных звуков от согласных. Обозначение их на письме буквами.	Продукты. Образование относительных прилагательных. Согласование числительного и прилагательного. Составление предложений сложных конструкций.	Упражнения, направленные на увеличение уровня распределения внимания.	1
Твердые и мягкие согласные звуки	Обозначение мягкости согласных звуков на письме буквами е, ё, и, ю, я. Отличие на слух твердых и мягких согласных. Соотнесение твердости и мягкости согласного с последующей гласной буквой.	Косвенные падежи единственного и множественного числа существительных. Деформированная фраза.	Упражнения, направленные на усиление концентрации и устойчивости внимания. Упражнения в нахождении отличий в картинках.	1
Обозначение мягк. согл. с помощью мягкого знака	Мягкий знак как показатель мягкости согласных. Обозначение мягкости согласных на конце и в середине слова буквой ь. Сравнение слов по смыслу, произношению и написанию.	Рыбы. Косвенные падежи единственного и множественного числа существительных. Деформированная фраза.	Упражнения, направленные на усиление концентрации и устойчивости внимания. Упражнения в нахождении отличий в картинках.	2
Разделительный мягкий знак	Произношение и написание слов с разделительным мягким знаком.	Образование притяжательных прилагательных.	Упражнения по формированию временных представлений. Понятие о времени суток.	3
Диф-ция букв а – о	Дифференцировать эти буквы на письме. Звуко-буквенный анализ слов.	Составление словосочетаний.	Упражнения по формированию временных представлений. Времена года. Месяцы.	1-2

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Диф-ция букв к – п	Дифференцировать эти буквы на письме. Звуко-буквенный анализ слов.	Птицы. Согласование числительных с существительными.	Упражнения по формированию временных представлений. Календарь.	1
Диф-ция букв и – ш	Дифференцировать эти буквы на письме. Звуко-буквенный анализ слов.	Дикие животные. Образование притяжательных прилагательных. Согласование числительных с существительными.	Упражнения по формированию временных представлений. Обобщенное представление о годе.	1
Обобщающее занятие				1
Звонкие и глухие согласные	Отличие парных звонких и глухих согласных на конце и в середине слов. Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов.	Составление различных типов предложений.	Упражнения, направленные на тренировку переключения внимания.	1
Звуки и буквы з – с	Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов. Звуко-буквенный анализ слов.	Зима (приметы, месяцы.). Употребление предлогов с, из, за, из-за. Составление предложений по опорным словам.	Упражнения, на тренировку распределения и избирательности внимания	1
Звуки и буквы ж – ш	Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов. Звуко-буквенный анализ слов.	Дом. Квартира. Образование прилагательных от числительных и существительных. Составление предложений по опорным словам.	Упражнения, на тренировку распределения и избирательности внимания	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Звуки и буквы в – ф	Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов. Звуко-буквенный анализ слов.	Употребление предлогов: в, на. Деформированная фраза.	Развитие памяти. Упражнения для развития способности к воссозданию мысленных образов.	1
Звуки и буквы д – т	Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов. Звуко-буквенный анализ слов.	Транспорт. (Профессии на транспорте). Предлоги от, до. Косвенные падежи единственного и множественного числа существительных	Развитие памяти. Упражнения для развития способности к воссозданию мысленных образов.	1
Звуки и буквы б – п	Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов. Звуко-буквенный анализ слов.	Грибы. Составление рассказа по опорным словам. Деформированная фраза.	Упражнения на тренировку зрительной памяти.	1
Звуки и буквы г – к	Сопоставление произношения и написания слов с парными согласными на конце и в середине слов. Подбор проверочных слов. Звуко-буквенный анализ слов.	Зимующие птицы. Образование притяжательных прилагательных. Косвенные падежи единственного и множественного числа существительных.	Упражнения на тренировку зрительной памяти.	1
Свистящие и шипящие звуки и буквы	Правописание буквосочетаний жи, ши, же, ше, ча, ща, чу, щу, чк, чн. Дифференцировать понятие свистящие и шипящие звуки. Звуко-буквенный анализ слов. Закрепление понятий звонкие, глухие звуки и буквы.	«Посуда». Предлоги за, между, через. Словообразование существительных женского рода с суффиксами – ниц-.	Упражнения, направленные на способности устанавливать связи между элементами.	1

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Обобщающее занятие				1
II этап. Восстановление пробелов в лексико-грамматическом строе речи				
Слова, которые обозначают предметы	Определение слов, которые обозначают предметы. Сравнение слов, которые обозначают один или несколько однородных предметов. Большая буква в именах отчествах и фамилиях людей, кличках животных, названиях городов, сел, рек. Наблюдение за ролью слов-названий предметов в речи.	Согласование числительных с существительными в роде, числе, падеже. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных. Сложноподчиненные предложения.	Упражнения, направленные на развитие наглядно-образного мышления.	3
Слова, которые обозначают признаки предметов	Нахождение слов, которые обозначают признаки предметов. Наблюдение за ролью слов-названий признаков в речи. Слова близкие по значению.	Весна. Составление рассказов по графической схеме. Образование сравнительной степени прилагательных. Распространение предложений прилагательными. Составление загадок по графической схеме.	Упражнения, направленные на развитие наглядно-образного мышления.	3
Слова, которые обозначают действия предметов	Нахождение слов, которые обозначают действия предметов. Подбор слов, которые обозначают действия предметов. Постановка вопросов к различным формам слов-названий действий. Слова противоположные по значению.	Инструменты. Орудия труда. Творительный падеж существительных. Образование новых слов с помощью приставок. Составление рассказа с опорой на слова-действия.	Упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления.	3
Предлог	Раздельное написание предлогов со словами. Наблюдение за ролью предлогов в предложении и их написанием. Выделение предлогов на слух.	Лес. Деревья. Составление описательного рассказа с опорой на картинки-символы.	Упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления.	2

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Однокоренные слова	Наблюдение за лексическим значением однокоренных слов. Подбор однокоренных слов. Определение корня слова. Сложные слова.	Спорт. Дательный и винительный падеж существительных. Профессии. Сложноподчиненные предложения. Составление рассказа по опорным словам.	Упражнения, направленные на способности устанавливать связи между элементами.	1
Ударение	Роль ударения в различении значений слов. Ударные и безударные гласные. Произношение гласных в ударных и безударных слогах.	Однозначные и многозначные слова. Прямое и переносное значение слова.	Упражнения в запоминании слов, стихов, текстов, чисел.	1
Безударные гласные в корне слова	Произношение и правописание безударных гласных в корне слова.	Единственное и множественное число существительных. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных.	Упражнения в запоминании слов, стихов, текстов, чисел.	3
Обобщающее занятие				1
III этап. Восполнение пробелов в развитии связной речи				
Предложение	Признаки предложения. Выделение предложений из текста. Определение границ предложений. Наблюдение за интонацией предложения. Знаки препинания в конце предложения. Большая буква в начале предложения.	Лето. Составление различных типов предложений с предлогами и союзами. Составление рассказов по графическому плану. Составление предложений с данным словосочетанием, по опорным словам. Деформированные предложения.	Упражнения, направленные на развитие абстрактно-логического мышления.	2
Текст	Тема, основная мысль текста. Заглавие текста, его соответствие теме и основной мысли текста. Знакомство с композицией текстов: начало, основная часть, концовка. Упр. в пересказе текстов по вопросам, картинному плану.	Составление рассказов по графическому плану. Составление рассказа по серии сюжетных картинок. Составление рассказа по сюжетной иллюстрации. Деформированный текст.	Формирование приемов учебной деятельности. Упражнения, направленные на развитие приемов самоконтроля и повышения уровня произвольности.	3

*Продолжение таблицы 7*

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Итоговая проверочная работа				1

Представленное календарно-тематическое планирование направлено на решение выявленных при диагностике проблем письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Выводы по главе 2

Во второй главе мы провели диагностическое исследование. Рассматривая полностью проведенную диагностику, отметим, что наибольшее количество ошибок, это ошибки звукового состава слова, среди которых самые распространенные это пропуски.

Следующие за ними это лексико-грамматические ошибки, среди которых наиболее распространенные это замена по семантическому сходству, и замена слов по звуковому сходству.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что логопедическая работа должна быть направлена на устранения различных форм дисграфии. В соответствии со сделанными выводами мы разработали перспективный план работы с учащимися.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью работы являлось теоретически обосновать и практически определить содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием в условиях общеобразовательной школы.

Письмо – это сложный, многоуровневый процесс, в котором задействованы зрительный, слуховой и кинестетический аспекты.

В основе письменной речи лежит устная, уровень которой находится в прямой зависимости от сформированных фонематических процессов и правильного звукопроизношения. Поэтому при нарушении одного из перечисленных компонентов, требуется коррекционное воздействие.

Коррекция дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общедвигательного.

Основной формой организации логопедической работы являются групповые (подгрупповые) занятия. В группы подбираются дети с однородными нарушениями речи и одного возраста.

Дети с фонетико-фонематическими нарушениями (ФФН) и нарушениями письма, обусловленными этими нарушениями, получают логопедическую помощь от полугодия до 1 года.

Во второй главе мы провели диагностическое исследование. Рассматривая полностью проведенную диагностику, отметим, что наибольшее количество ошибок, это ошибки звукового состава слова, среди которых самые распространенные это пропуски.

Следующие за ними это лексико-грамматические ошибки, среди которых наиболее распространенные это замена по семантическому сходству, и замена слов по звуковому сходству.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что логопедическая работа должна быть направлена на устранения различных форм дисграфии. В соответствии со сделанными выводами мы разработали перспективный план работы с учащимися.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н.Г. Агаркова // Начальная школа, плюс, минус. – 1999. – №9. – С. 3-10.
2. Азова О.А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / О.А. Азова. – М., 2006. – 392 с.
3. Акименко В.М. Речевые нарушения у детей : учеб. пособие / Ростов н/Д: Феникс. - 2008. - 141 с.
4. Аристова Т.А., Архипова Г.А. и др. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. -- СПб.: СПбАППО, 2004. - 172 с.
5. Балыхина Т.М. Учебный словарь терминов и понятий культуры речи / сост. Т.М. Балыхина, М.В. Лысякова, М.А. Рыбаков. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2003. – 126 с.
6. Безруких М.М. Обучение письму : учеб. пособие / М.М. Безруких. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2009. – 608 с.
7. Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: Феникс, 2005. – 167 с.
8. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие / Т.Г. Визель. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. - 127с.
9. Волкова Л.С., Селиверстов В.И. и др. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений : учеб. пособие / Л.С. Волкова, В.И. Селиверстова [и др.] ; учеб. пособие. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.

10. Гайдина Л.И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи. 1-4 классы : учебное пособие / Л.И. Гайдина. - М.: ВАКО. - 2007. - 112 с.
11. Городилова, В.И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения : пособие для занятий с детьми младшего школьного возраста / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб.: КАРО, 2008. – 384 с.
12. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : Методическое пособие / О.Е. Грибова. - М.: Айрис-пресс. - 2005. - 96 с.
13. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе : учебное пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М. : Сфера, 2006. – 192 с.
14. Елецкая О.В. Формирование орфографического навыка письма у учащихся с дизорфографией / О.В. Елецкая // Логопед: Научно-методический журнал. – 2007. – №5. С.16-37.
15. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей : учебное пособие / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 205 с.
16. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи : учебное пособие / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2017.– 131 с.
17. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1991.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : учебно-методическое пособие / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 335с.

19. Зубарева Л. В. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы. Практические и тренировочные задания и упражнения : учебно-методическое пособие / Л.В. Зубарева /под ред. Г.П. Поповой. – Волгоград : Учитель, 2017 г. – 67 с.
20. Ивановская О.Г. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников : учеб.-метод.пособие / О.Г. Ивановская, Н.С. Куликова, О.А. Хвостова / под. ред. О.В. Елецкой. – М.: Форум, 2016. – 160 с.
21. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда : учебно-методическое пособие / О.Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 279 с.
22. Китикова А.В. Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников : учеб.-метод.пособие / А. В. Китикова. – М.: Редкая птица, 2016. – 106 с.
23. Кобзарева Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР : практическое пособие для логопедов / Л.Г. Кобзарева, М.П. Резунова, Г.Н. Юшина. - Воронеж: «Учитель». - 2003. - 217 с.
24. Колповская И.К. Характеристика нарушений письма и чтения : учебное пособие / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина. – М. : Просвещение, 1968. – 190 с.
25. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: ИД «МиМ». - 1997. - 286 с.
26. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие. / А.Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
27. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция : учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. - СПб: «Союз». - 2004. - 224 с.
28. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р.И. Лалаева. - СПб. - 1998.

29. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р.Е. Левина - М.: АРКТИ. - 2005. - 224 с.
30. Логопедия в школе: практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – М.: МарТ, 2004. – 368 с.
31. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
32. Логопедия. Методическое наследие : Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 2003. - 304 с.
33. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : учебное пособие. / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Спб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.
34. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 345 с.
35. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова / под ред. Н. Е. Арбековой. – М. : Гном, 2017. – 96 с.
36. Мазанова Е.В. Логопедия. Преодоление нарушения письма : Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонениями в развития. Тетрадь № 2. /Е.В. Мазанова. - М.: ООО «Аквариум-Принт». - 2006. - 80 с.
37. Макарова А.И. Педагогическая концепция Л. С. Выготского / А.И. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 129-133.
38. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – №4. – С. 13-25.

39. Оглоблина И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / И. Ю. Оглоблина. – М. : Владос, 2017. – 64 с.
40. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М: Академия, 2002. – 200 с.
41. Основы теории и практики логопедии. / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.
42. Парамонова Л.Г. Динамика дисграфии у детей : учебное пособие / Л. Г. Парамонова. – М.: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – 208 с.
43. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция : учебное-методическое пособие / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Детство-Пресс. - 2006. - 128 с.
44. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей : учебное пособие / Л.Г. Парамонова. - СПб. - 2001. – 210 с.
45. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
46. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. - М.: АРКТИ, 2005. - 400 с.
47. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И.Н. Садовникова.- М. - 1995. - 256 с.

48. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие. / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.
49. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: Кн. для учителя / И.Н. Садовникова. - М.: Просвещение, 1983. - 111с.
50. Селиванова О.Г. Артикуляторно-акустическая дисграфия [Электронный ресурс] // Логопедический портал. URL : <http://logoportal.ru/artikulyatornoakusticheskaya-disgrafiya/.html> (дата обращения: 07.01.2019)
51. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму : наглядно-методическое пособие / И.А. Смирнова. - СПб.: Детство-Пресс. - 2008. - 64 с.
52. Ткаченко Т.А. Звуковой анализ и синтез: формирование навыков : логопедическая тетрадь /Т.А. Ткаченко. - М.: «Книголюб». - 2008. - 56 с.
53. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М. : Мир книги, 2008. – 248 с.
54. Ткаченко Т.А. Логопедические упражнения : учебное-методическое пособие / Т.А. Ткаченко. - М.: Экспо. - 2006. - 224с.
55. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) : учебное пособие / Под ред. С.С. Ляпидевского. М. - 1969. – 260 с.
56. Уфимцева Н.В. Особенности способов оперирования единицами внутреннего лексикона детьми с дисграфией : учебное пособие / Н.В. Уфимцева, О.Б. Иншакова, Е.А. Любавина. – М. : Издательство МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – с. 161-170.
57. Филичева Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, // Дефектология. – 1985. – № 4 – С. 79-83.

58. Филичева Т.Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

59. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – №2. – С. 60-70

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### 1. Фонематический анализ.

Цель: исследуется состояние простых и сложных форм фонематического анализа.

Материалом для обследования служат слова различной звуко-слоговой сложности: дом, кот, сам, шуба, окно, сумка, щипцы, клещи, бабушка, карточка, обезьяна, дверь, ткач, гнездо, дружба, торт и др.

Задания:

1. Выделение звука из слова.
2. Выделение первого звука в слове.
3. Выделение последнего звука в слове.
4. Определение места звука (начало, середина, конец) в слове.
5. Определение количества звуков в словах (количественный анализ).
6. Определение места звука по отношению к другим звукам в слове (позиционный анализ).

Критерии оценки.

Анализ шести слов и более – 3 балла; четырех слов – 2 балла; двух слов – 1 балл; одного слова, невыполнение задания или отказ – 0 баллов. Наибольшее количество должно было составить – 18 баллов.

### 1. Фонематический синтез.

Цель: исследуется состояние простых и сложных форм фонематического синтеза.

7 Задание: произнеси слитно слова, которые называет логопед по слогам, буквам.

Паузы между подаваемыми звуками 1 секунда, а также заполнялись индифферентными словами «сначала», «потом», «затем».

Критерии оценки.

Синтез шести слов и более – 3 балла; четырех слов – 2 балла; двух слов – 1 балл; одного слова, невыполнение задания или отказ – 0 баллов.

Наибольшее количество должно было составить – 3 балла.

Общее максимальное количество баллов 21 балл.

Бальная система распределяется по уровням:

1. низкий уровень развития звукового анализа и синтеза – 0-7 баллов;
2. уровень развития звукового анализа и синтеза ниже среднего – 8-12;
3. средний уровень развития звукового анализа и синтеза 13-15 баллов;
4. уровень развития звукового анализа и синтеза выше среднего 16-18 баллов;
5. высокий уровень развития звукового анализа и синтеза 19-21 баллов.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Слуховой диктант.

Задания:

1. Записать под диктовку строчные буквы: б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

Например: б, е, ж, ы, х и т. д.

2. Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

3. Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, жде, хвы, урн, коч, оста, жади, щац.

4. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, берёза, ступенечка, пружина, больной, убежать.

5. Записать предложение после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик.

6. Записать под диктовку текст.

Кошка и птичка.

Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Техника Обследования № 1

1. Обследование начинается со списывания текста. Ребенку предлагается текст и инструкция: «Спиши рассказ».

«Весна пришла»

Светит солнышко. Тают снега. Плачут сосульки. На реке треснул лед. В лесу звонко стучит дятел. Звери и птицы рады теплу и весне. Прилетели первые птички – стрижи.

«Кошка и птичка».

Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.

При затруднениях предлагаются более легкие пробы – списывание отдельных слов, слогов, букв. Для списывания сначала предлагаются печатные, затем письменные, затем стилизованные изображения одних и тех же букв (слогов, слов). Инструкция: «Спиши буквы (слоги, слова)».

2. С целью выявления знания значения букв целесообразно использовать следующие пробы:

– ребенку предлагаются для списывания печатные буквы и дается инструкция: «Напиши такие же письменные буквы (как ты пишешь в тетради)»;

– предлагаются письменные буквы. Инструкция: «Напиши эти же буквы печатным шрифтом (как в книге)». При неточности знания значения букв перешифровка с одного вида шрифта на другой затруднена;

– для выявления способности выделить существенные признаки букв и их пространственную ориентацию используется прием на исследование конструирования букв. Для этого ученику дается карточка с изображением буквы (печатной или письменной) и набор составляющих элементов для нескольких букв. Ребенку предлагается выбрать нужные

детали и составить букву, изображенную на карточке (по памяти, по образцу).