



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**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 программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
92,11 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«18» 08 2025 г.
Директор института
Сибиркина А.Р. Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-1
Зюзина Анна Александровна А.Зюзина

Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СПиПМ
Ковалева А.А.

Ковалева А.А.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	6
1.1 Онтогенетические особенности формирования письма	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием	11
1.3 Особенности письма у младших школьников с фонетико- фонематическим недоразвитием	15
1.4 Специфика коррекции нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях ..	20
Выводы по 1 главе	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	31
2.1 Методика изучения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	31
2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с фонетико- фонематическим недоразвитием	33
Выводы по 2 главе	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	73

ВВЕДЕНИЕ

Грамотность – одна из основных целей начального образования. Успешное освоение навыков письма в начальной школе обеспечивает качественную подготовку в дальнейшем.

В последние годы проблема нарушений письма у детей младшего школьного возраста остаётся актуальной. Это связано с тем, что успех в жизни ребёнка зависит от его достижений на раннем этапе обучения в школе. Именно в этот период необходимо формировать и развивать познавательные процессы. Часто встречается нарушение чтения и письма.

Проблемы с освоением письменной речи в настоящее время рассматриваются в различных аспектах и широко представлены в работах следующих авторов в области психологии, психолингвистики, клинической психологии, нейропсихологии и педагогики: Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Л. Ф. Спирова, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова и других.

В своих трудах А. Р. Лурия подчёркивает, что идея, возникшая в голове, должна быть развёрнута в полноценное предложение, которое не только нужно удержать в памяти, но и преобразовать с помощью внутренней речи в структурированное предложение с логическим порядком элементов. Это означает, что сохранение задуманного предложения или слова, которое нужно записать, должно препятствовать любым посторонним тенденциям, таким как преждевременное написание слова или звука или повторение уже написанного слова или звука.

Процесс письма – это сложный процесс, состоящий из множества этапов. В нём задействованы различные виды речевой деятельности. В процессе письма участвуют слуховые, двигательные, зрительные и общие двигательные анализаторы, которые тесно связаны между собой. Порядок

развития этого процесса включает в себя овладение навыками, задачами и характером письма.

В некоторых исследованиях были проанализированы различные механизмы нарушения письма (А. Н. Корнев, Д. Б. Эльконин и др.). Существуют научные работы, посвящённые коррекции нарушений письма у учащихся общеобразовательных школ (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова).

Различные психические расстройства могут привести к нарушениям процесса формирования письменной речи. Прежде всего, это состояния, связанные с общим психическим недоразвитием, серьёзными нарушениями зрения и слуха, а также с недоразвитием устной речи (Д. Н. Исаев, В. В. Ковалев, Г. Е. Сухарев).

Таким образом, на основе вышесказанного можно отметить актуальность изучаемой проблемы. Данный факт позволяет сформулировать тему исследования «Коррекция нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях».

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

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить нарушения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

3. Подобрать упражнения по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр №2 г. Челябинска» Челябинской области. В ней принимали участие 9 детей изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. В первой части мы анализируем теоретические основы изучения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Мы подробно рассматриваем, как развивается письмо у детей в процессе их роста и развития. Также мы даём клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с этим нарушением речи.

Во второй части мы анализируем специальную методическую литературу, посвящённую изучению письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Также во второй части мы описываем содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей с этим нарушением. На основе этого описания мы подбираем упражнения для логопедических занятий.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

1.1 Онтогенетические особенности формирования письма

Письмо изучается лингвистикой, психологией, педагогикой, нейропсихологией, логопедией. Письмо, равно как и чтение, является равнозначным фрагментом понятия «письменная речь».

Письменная речь представляет собой одну из форм существования языка, противоположную речи устной и являющуюся вторичной, возникшей гораздо позже по времени. И. Н. Садовникова подчеркивает, что письменная речь стала переворотом в способах накопления, передачи и обработки информации, а также преобразила человека, главным образом, его способность абстрактно мыслить [37].

В энциклопедии под редакцией Ю. Н. Караулова отмечено, что письмо является знаковой системой фиксации речи, которая, благодаря графическим элементам, способствует распространению информации и ее закреплению независимо от расстояния и временных рамок. Для любой системы письма характерно наличие постоянного комплекта знаков [36].

Русское письмо, как утверждает И. Н. Садовникова, принадлежит к алфавитным системам письма. Алфавит дал старт переходу к символам высших порядков и определению прогресса в формировании абстрактного мышления, что способствовало речи и мышлению сделать объектами познания [38]. Как утверждает Р. М. Грановская: «Только письменность позволяет выйти за ограниченные пространственные и временные рамки речевой коммуникации, а также сохранить воздействие речи и в отсутствие одного из партнеров. Так возникает историческое измерение общественного самосознания» [11, с. 56].

Согласно данным современных исследований, процесс письма достаточно сложный. Как отмечает Н. Хомский, письменная речь основана на взаимодействии различных высших психических процессов, таких как восприятие информации из различных источников, речь, память и выполнение предметных действий. Эти психические процессы обеспечивают необходимые для письма процессы распознавания звуков, активации образов букв и их преобразования в движения руки [48].

М. М. Безруких понятие «письмо» определяет следующим образом: «письмо – это особая форма речи, при которой её элементы фиксируются на бумаге путём начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи» [3, с. 12].

Механизмы письма, выделенные Е. С. Слепович:

- механизм, позволяющий при письме поддерживать активный тонус коры головного мозга;
- механизм, способствующий перерабатывать слухоречевую информацию (узнавание звуков и слов, слухоречевая память);
- механизм, помогающий перерабатывать двигательную информацию.
- анализ графических движений;
- механизм дающий возможность перерабатывать информацию через органы зрения (актуализация зрительных образов букв и слов);
- механизм, позволяющий изменять положение элементов букв, букв и строк в пространстве, а также улучшать зрительно-моторную координацию и способность актуализировать зрительно-пространственные образы слов;
- регуляция психической деятельности (планирование, реализация и контроль акта письма) [39].

Как пишет А. Р. Лурия, все данные механизмы не охватывают весь комплект психических процессов, задействованных в акте письма [23].

Овладеть процессом письма значит установить новые связи промежуточного слова, которое слышится и произносится, слова, которое видимо и записано. Так, для формирования письма необходима определенная база или наличие его предпосылок. А. Н. Корнев в своей работе сформулировал функциональный базис письма как многоуровневую систему, которая включает функции и навыки чтения, и письма высокой сложности, имеющих немного различную психологическую базу. По мнению А. Н. Корнева, функциональный базис письма должен включать в себя не только сформированные языковые компоненты речи, но и зрительно-пространственную ориентировку, изобразительно-графические способности, успешные функции и другие аспекты. Предпосылки для формирования функционального базиса письма начинают формироваться к 5–6 годам [18].

Л. С. Цветкова выделяет пять психологических предпосылок для формирования письма как вида деятельности:

1. Сформированность устной речи, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности и произвольное владение речью.
2. Развитие различных видов восприятия, ощущений и знаний, а также пространственного восприятия и представлений.
3. Развитие двигательной сферы.
4. Формирование абстрактных способов деятельности.
5. Развитие общего поведения – регуляции и саморегуляции [47].

Как считает Р. Е. Левина, эффективность освоения письменной речью зависит от уровня предпосылок этого вида деятельности: насколько сформированы навыки произношения, в какой степени развит фонематический слух, каков объем морфологических и синтаксических обобщений, достаточно ли диапазона лингвистических знаний [20].

По оценке М. Е. Хватцева, чтобы осуществлять письмо, в первую очередь, должно быть правильное обобщение представлений звуков данной языковой системы (фонем). В связи с этим, требуется устойчивая связь

фонемов с графемами, которые их обозначают. Это возможно благодаря четкому звуковому анализу слова (каждый звук вычленяется и устанавливается их очередность). Данный анализ обусловлен тем, что имеется стойкий внутренний звуковой образ слова. Внутренний процесс образования фонемы является основой для происхождения внешнего процесса письма: способность найти и записать нужную букву, опираясь на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова [48].

Е. А. Логинова выделяет два ключевых аспекта, влияющих на развитие навыков письма у детей и тесно связанных между собой. Первый аспект – это функциональная зрелость анализаторных систем мозга, которые должны быть готовы к сложному процессу восприятия, сопоставления и преобразования сенсорной информации из одной формы в другую. Например, ребёнок должен уметь переводить звуки речи в зрительные образы – буквы, а затем – буквы в двигательные схемы – кинему [22].

Нейрофизиологическая основа овладения ребенком письмом зависит от того, как сформировано у него зрительное и слуховое восприятие, как развиты моторные функции, полноценная слухо-оптикомоторная координация (межсенсорное взаимодействие). Второй уровень предпосылок заключается в том, насколько ребенок психологически готов обучаться, в какой степени подготовлен к произвольному овладению сложным навыком письма. Психологическая готовность в данном контексте рассматривается, как сформированность психических функций и процессов, зависящая от того, в какой мере физиологически и социально развит ребенок [там же].

Как будет усваиваться и реализовываться навык письма зависит от функционирования деятельности компонентов, таких, как память, внимание, мышление (обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и др.). Наряду с этим,

главными составляющими организации любого вида деятельности выступают мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция [22].

Развитость вышеперечисленных психических функций, наряду с социально-личностными качествами согласно с возрастной стадией развития детей, их комплексное взаимодействие и регуляция являются ключевым звеном в обучении детей, когда они пытаются овладеть всеми школьными навыками, включая письмо.

Р. Е. Левина выделяет перечень предпосылок, необходимых для овладения дошкольниками и позволяющих усвоить фонетический принцип, который отражает написание слов в соответствии с их произношением, не опираясь на знание правил грамматики. К этим предпосылкам она относит: чётко дифференцировать все звуки речи; правильно произносить звуки, владеть звуковым анализом и синтезом слов; знать букв, четко различать их по виду [20].

Исследуя, как формируется функциональный базис письма в онтогенезе, А.Н. Леонтьев определяет четыре этапа в развитии детской речи:

- 1-й – подготовительный – до одного года;
- 2-й – преддошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;
- 3-й – дошкольный – до 7 лет;
- 4-й – школьный [21].

Таким образом, письмо – это особый вид речевой деятельности, в процессе которого происходит запись устной речи на бумаге с помощью графических знаков. В процессе письма задействованы механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительная память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивная регуляция и комплекс лингвистических умений.

Функциональная основа письма представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую в себя функции и навыки письма

высокого уровня. В состав функциональной основы письма входят сформированность языковых компонентов речи, зрительно-пространственная ориентация, изобразительно-графические способности, сукцессивные функции и другие аспекты.

Формирование функционального базиса письма в онтогенезе – это разделенная на этапы смена развития и усложнения характеристик вербального и невербального компонентов, с учетом возрастной стадии.

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

Под фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) понимается нарушение процессов развития произносительной системы родного языка у детей, страдающих разного рода расстройствами речи из-за дефектов, мешающих им правильно воспринимать и произносить фонемы [42].

Над изучением ФФН работали многие учёные, в частности, Р. М. Боскис, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Дети с ФФН – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

В своих трудах Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Р. М. Боскис, Г. А. Каше акцентируют внимание на необходимости формировать фонематическое восприятие, а именно способность воспринимания и различения речевых звуков (фонем). Отсутствие необходимой сформированности фонематического восприятия мешает овладению его высшей ступени – звукового анализа [29].

Несформированность процессов произношения и восприятия фонем, схожих по акустико-артикуляционными характеристикам есть основополагающий признак ФФН. Наличие ФФН значительно мешает овладевать навыками чтения и письма, а также может привести к

возникновению дисграфии и дислексии у ребенка, достигшего школьного возраста.

Так называемой вершиной детства принято считать младший школьный возраст. Его границы, как промаркировал Б. С. Волков, совмещаются с временем обучения в начальных классах школы в возрастном диапазоне с 6-7 до 9-11 лет. Этот период ознаменован дальнейшим физическим и психофизиологическим развитием ребенка, которое обеспечивает возможность систематически обучаться в школе [5].

Вступление в учебу превращается для младшего школьника в новые открытия. У детей меняется образ и уклад жизни, возникают новые требования, происходит погружение в новую социальную роль. Но главное, это появление нового вида деятельности – учебной деятельности.

Дети с ФФН являются четвертой частью общего числа детей, страдающих различными речевыми отклонениями, и составляют 20-25 % [45].

По мнению Т. П. Филичевой, Т. В. Тумановой [43] основные проявления, характерные для этого состояния, следующие:

1. Пары или группы звуков произносятся недифференцированно. Так, одним и тем же звуком ребенок заменяет два или даже три иных звука. К примеру, мягкий звук «т'» используется вместо звуков «с', ч, ш» («тюмка», «тяска», «тяпка», а не сумка, чашка, шапка).

2. Одни звуки заменяются другими, с более простой артикуляцией и поэтому не так трудны для ребенка в произношении. Часто звуки, которые ребенку сложно произнести, он меняет на более легкие, характерные ранней стадии развития речи. Допустим, звук «л» заменяет звук «р», а звук «ф» используется там, где должен быть звук «ш». Иногда дети звуками «т» и «д» заменяют даже целая группа свистящих и шипящих звуков («табака», а не собака и т. п.).

3. Смешиваются звуки. В этих случаях в различных словах множество звуков используется неустойчиво. Так, дети в одних словах правильно

произносят звуки, а в других меняют звуки на близкие по артикуляции или акустическим признакам. Например, правильно проговаривая отдельно звуки «р», «л» или «с», в словах и целых предложениях меняют их на другие, («Сторял стлогает дошку», а не «столяр строгаает доску»).

Помимо перечисленных особенностей возможны сочетания и с другими произносительными отклонениями: звук «р» – горловой, звук «с» – зубной, боковой и т. д. [43].

Внешне неплохое произношение у детей данной группы не означает полное благополучие, а даже наоборот, может сильно затруднять восприятие звуков, и если их внимательно не изучать, то можно оставить нераспознанными. Непосредственно эти дети в образовательном процессе чаще всего неожиданно для всех не успевают по письму и чтению [42].

Как сильно выражены отклонения звуковой стороны речи выражают легкая, средняя и тяжелая степень ФФН:

- при легкой степени ФФН нарушается дифференциация звуков лишь тех, что произносятся дефектно. В других случаях анализ звуко-слоговой структуры слова происходит правильно;

- при средней степени ФФН звуковое анализирование проявляется с более грубыми нарушениями. Большое количество звуков из разных фонетических групп недостаточно дифференцированы. Сформированность же их артикуляции в устной речи имеет хороший уровень;

- для тяжелой степени ФФН характерно глубокое фонематическое недоразвитие. В данном случае у ребенка отсутствует восприятие звуков на слух, их различение и выделение их в слове, кроме того невозможна установка последовательности [45].

При наличии у детей ФФН смазывается выразительность и четкость речи.

Кроме перечисленных дефектов речевого (вербального) характера, стоит дать характеристику вероятным особенностям того, как протекают высшие психических функций у младших школьников с ФФН:

– таким детям свойственно неустойчивое, нестабильное внимание, которое может иссякать, у них плохо сформировано произвольное внимание, им сложно дается сосредоточенность на одном предмете и по специальному заданию переключение на другой предмет;

– для них характерен более узкий по сравнению с нормой объем памяти, им нужно больше времени и многократные повторы для запоминания заданного материала;

– мыслительных операции протекают с особенностями: преобладает наглядно-образное мышление, вместе с тем, дети трудно даются абстрактные понятия и отношения. Мыслительные операции протекают не быстро, поэтому и учебный материал воспринимается медленнее.

Опираясь на вышеуказанные особенности высшей нервной деятельности, дети, страдающие ФФН, в педагогическом плане имеют следующие характеристики:

– имеет место нестабильное поведение и частая смена настроения;

– из-за быстрого утомления на занятиях не исключены сложности в усвоении учебных видов деятельности, им трудно выполнить одно задание за продолжительное время;

– трудно удастся запомнить инструкцию педагога, в особенности – двух-, трех-, четырехступенчатую, которая требует последовательное выполнение в несколько этапов;

– нередко возникают особенности дисциплинарного характера [45].

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей, страдающих разного рода расстройствами речи из-за дефектов, мешающих им правильно воспринимать и произносить фонемы. Из общего числа детей с отклонениями в речи, 20-25 % – это дети с ФФН, у которых имеется ринолалия, дизартрия, дислалия акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Сообразно

выраженности нарушений звуковой стороны речи выделяют легкую, среднюю и тяжелую степень ФФН.

1.3 Особенности письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Ключевой и основополагающий признак ФФН представляет собой незавершенность развития процессов произношения и восприятия фонем, схожих по акустико-артикуляционным признакам. Фонематические затруднения в отличие от произносительных в большей степени стойки. К началу обучения в школе у многих детей отклонения в устной речи не так заметны, однако, им сложно дается звуковой анализ слов. На первый взгляд кажется, что с фонетической стороны речи дела обстоят благополучно, но в то же время у детей по-прежнему наблюдается отставание в фонематическом развитии [44].

Отклонения в дифференциации звуков речи является ключевым фактором, влияющим на появление специфических дефектов письма. Сложность различения и восприятия звуков речи играет негативную роль в развитии у детей практических обобщений о звуковом составе слова. Кроме того, влияет на формирование звукового анализа слова, что обусловлено затруднениями в усвоении письма [16].

По мнению А. Н. Корнева, трудности в освоении навыков письма обусловлены тремя факторами:

1. Биологическая недостаточность мозговых систем, участвующих в формировании письменной речи.
2. Функциональная недостаточность, возникающая на основе этой биологической недостаточности.
3. Срезовые условия, которые предъявляют высокие требования к незрелым или отстающим в развитии психическим функциям.

Автор отмечал, что у детей с нарушениями письма в анамнезе часто присутствуют экзогенные вредности, вызванные поражением мозговых структур [18].

К ошибкам, связанным с дисграфией, обычно относят:

- перестановки букв и слогов;
- написание слов без пробелов;
- замену букв и слогов;
- раздельное написание букв и слогов одного слова;
- смешение букв и слогов;
- ошибки, возникающие из-за неспособности определить границы предложения;
- пропуск слов в предложении;
- грамматические ошибки;
- ошибки в структуре предложения;
- ошибки, связанные с восприятием и распознаванием букв [44].

Многие авторы трактуют по-разному происхождение дисграфических ошибок. Например, замена букв и их смешение на письме, как утверждают Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, А. Н. Корнев, зависят от первичной, либо вторичной недостаточной сформированности фонематического слуха, а И. Н. Садовникова считает, что это происходит от того, что звук неправильно обозначается буквой.

На сегодняшний день главными признаками дисграфии можно считать специфические ошибки, носящие стойкий характер, которые не связаны с применением орфографических правил. Они возникают не из-за нарушений интеллектуального или сенсорного развития учащегося или из-за нерегулярности образовательного процесса.

Трудность комплекса задач, которые синхронно возникают в процессе письма, и языковые сложности контекста одинаково проблемны для всех обучающихся, но остаются не преодолеваемыми только для определенной части.

У не готового к учебному процессу первоклассника трудно формируются навыки письма, но если трудности не преодолены, то он с ними сталкивается и во втором классе.

У детей отсутствуют навыки последовательного, поэтапного звукобуквенного анализа слов сложной звуково-слоговой структуры. Для них приемлемы простые, не сложные формы звукового анализа: выделить первый звук, найти место расположения звука, в соответствии с тремя позициями (начало, середина, конец слова), а также последовательно провести звукобуквенный анализ слов типа кот. Крайне тяжело младшим школьникам, как пишет Л. В. Нурлина, дается установка соотношения звуков и букв в словах, в которых есть несоответствие по числу звуков и букв; в словах, где встречается на конце и в середине слова мягкий знак и йотированные гласные Я, Е, Ё, Ю, стоящие в начале слова или после гласных [27].

Из-за имеющихся сложностей детям не поддаются навыки письма в требуемом для первого массового класса объеме, они не способны написать слуховой диктант и прочие письменные работы в рамках образовательной программы. В диктантах этих учащихся наблюдаются ошибки, которые демонстрируют то, что навыки звукобуквенного анализа и синтеза недостаточно сформированы, а именно:

- в середине слова пропущены гласные буквы;
- на конце слова не дописаны гласные буквы;
- пропущены слоги;
- переставлены буквы;
- вставлены лишние буквы;
- встречаются персеверации [28].

Помимо описанной группы ошибок, в своих письменных работах второклассники, страдающие дисграфией, допускают немало ошибок на замену и смешение букв. Регулярная замена одной буквы на другую редко наблюдается, как правило, буквы смешиваются (вместе с ошибочным

написанием встречается и правильное, а также присутствует двойная замена: С на Ш, и наоборот, Ш на С).

Предпосылки подобных замен букв и их смешений самые разные. Проблемы с фонемным распознаванием выражены в ошибках на замену букв, которые символизируют похожие по акустико-артикуляционному укладу звуки:

- смешиваются глухие и звонкие согласные (П-Б, Т-Д, К-Г, С-З, Ш-Ж, В-Ф);
- смешиваются свистящие и шипящие согласные (С-Ш, З-Ж);
- смешиваются аффрикаты (Ч-Ц, Ч-Щ, Щ-С);
- смешиваются сонорные согласные (Р-Л, Л-Й);
- смешиваются лабиализованные гласные (Е-Ю);
- смешиваются твёрдые и мягкие согласные звуки, которые на письме выражаются в заменах гласных букв (А-Я, О-Ё, У-Ю, Ы-И).

Достаточно много возникает ошибок, где смешиваются буквы, согласно, кинетическому сходству:

- смешиваются гласные буквы О-А, на которые падает ударение;
- смешиваются строчные буквы (б-д, п-т, х-ж, л-м, н-ю, и-у, ч-ъ);
- смешиваются прописные буквы Г-Р [27].

Подобные замены и смешения обусловлены тем, что достаточно близки элементы в сравниваемых графемах, кроме того, идентично начинается их написание. Контролировать двигательный акт во время письма - задача зрительного и кинетического анализаторов. Однако, некоторые младшие школьники, недостаточно владеющие навыками письма, кинестезии ещё не играют главной роли, чтобы предупреждать ошибки. И как следствие, написание ребенком первого элемента буквы, может привести к ошибочному выбору последующего элемента (и-у, б-д) или неправильной передаче числа однородных элементов (л-м, п-т). Источником подобных ошибок И. Н. Садовникова определяет

неправомерное введение безотрывного письма с первых недель первого класса [37].

Устранение подобных ошибок может происходить с помощью упражнений для развития пространственных представлений обучающихся.

Письменные работы школьников с дисграфией второго класса помимо ошибок на уровне буквы содержат немало ошибок, которые связаны со скудностью словарного запаса: на правописание безударных гласных в корне слова, на правописание суффиксов и приставок [27].

Многочисленные синтаксические ошибки в работах учащихся 2 класса, это:

- в конце предложения отсутствует точка;
- предложение начинается не с заглавной буквы;
- точка не на нужном месте;
- каждое предложение пишется с новой строки.

От того, что плохо развито пространственное представление, у учащихся возникают ошибки, связанные с правописанием приставок и предлогов [28].

В конце учебного года первоклассники, имеющие проблемы с письменной речью не осваивают навыки чтения в том объёме, который предусматривает школьная программа. Есть немало детей, которые знают не все буквы, очень медленно, по слогам читают слова даже самой простой слоговой структуры, при этом при чтении допускается множество ошибок (пропускаются буквы, переставляются буквы и слоги). Поскольку внимание нарушено, теряется строка и происходит переход на соседнюю строчку. Чтение вслух показывает наличие литеральных (буквенных), а порой вербальных (словесных) замен, кажется, что происходит угадывание, видна неуверенность при чтении. Дети быстро утомляются, и допускают ошибок еще больше[27].

На сегодняшний день есть много вариантов классификации ошибок при письме, отражающих взгляды ученых, проводящих исследования в

данной области, на возможные механизмы допуска ошибок. Максимально детально обосновали классификацию дисграфий сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена. В ее фундаменте заложена несформированность отдельных операций процесса письма. Учёные определили такие виды дисграфий, как:

- артикуляторно-акустическая;
- на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем);
- на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- грамматическая;
- оптическая дисграфия.

Таким образом, специфика формирования навыков письменной речи у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи сводится к тому, что они, имея нормальные умственные способности и слух, с большим трудом овладевают грамотой. В процессе письма у них возникает множество характерных ошибок, проявляющихся, как правило, в том, что звуковой состав слов искажается и происходит замена букв (дисграфия). В письме этих обучающихся есть замена букв, которая показывает, что плохо различаются определенные звуки. Кроме того, и разные виды нарушения структуры слова (пропускаются буквы, слоги, не дописываются слова), которые акцентируют внимание на усвоение звукового анализа в целом.

1.4 Специфика коррекции нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях

В сфере коррекции письма у детей младшего школьного возраста работали такие учёные, как Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Т. П. Филичева, Т. В. Туманова и другие. Педагог, обучая младших школьников русскому языку, ставит перед собой задачу – формирование у детей правильной, грамотной речи, поскольку

недоразвитие фонематических процессов могут привести к нарушениям при письме.

Устранение дефектов при письме в работе логопедов обусловлены единой системой коррекционных действий на первоначальном этапе.

Ключевые направления в логопедической работе – это развитие фонетического и фонематического слуха и восприятия; разучивание дифференциации фонем и слогов; формирование навыков элементарного звукового анализа. Специалист по логопедии занимается с ребенком звукопроизношением, работает над устранением недостатков в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

В своей работе над развитием навыков звукового анализа и синтеза, специалист применяет упражнения, помогающие выделять слова из предложения, слоги из слов, звуки из слогов. Кроме того, обучает различению каких-либо звуков речи, и гласных, и согласных (звонких и глухих, твёрдых и мягких), а также учит из состава слова выделять любые звуки. Необходимо научить ребенка соединять звуки в слоги, а слоги объединять в слова. Вместе с тем, помочь научиться определению последовательности звуков в слове и подсчету числа слогов, а также обогащению словарного запаса и навыкам пользоваться им. Логопедическая работа нацелена на обучение детей различным способам в образовании новых слов, используя приставки и суффиксы, подборке однокоренных слов. Ведется огромная работа, чтобы помочь расширять и активизировать словарный запас.

Развивая грамматические навыки ребенка, логопед, в первую очередь, обучает правильно понимать и употреблять предлоги, учит составлению предложений по картинкам, сериям картинок, а также распространению и сокращению предложений.

Формируя связную речь ребенка, педагог способствует развитию умения пересказывать, составлению описательных рассказов. Абсолютно все имеющиеся подходы и направления логопедической деятельности по

коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста нацелены на то, чтобы совершенствовать их устную речь и языковые способности. Осуществление логопедического вмешательства на ранней стадии нарушения письма служит инструментом для правильного формирования устной, письменной речи и в преодолении дисграфии.

Т.А. Фотекова [46] предлагает методы обследования речи вместе с этим рекомендует речевые задания с готовыми тестами, включая критерии их выполнения.

В своей методике И. Н. Садовникова описывает с теоретической и практической стороны все проблемы нарушения письменной речи у детей, раскрывая причины их возникновения. В методике есть предложение оригинальной системы работы, направленной на устранение нарушений письма с учетом современных требований школьного обучения [38].

Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия, В. Л. Бельтюков, И. В. Прищепова, Г. А. Туманова в своих исследованиях определили, что на развитие речевой системы, которая включает в себя артикуляционный уклад, грамматический строй, активный и пассивный словари, оказывает влияние сформированность фонетической стороны звучащей речи.

Для каждого вида дисграфии коррекция нарушения письма осуществляется в определенном порядке. Методы коррекции письма, выделенные Л. С. Цветковой [47]:

- 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 [47].

Сегодня уже установлена и общепризнана неразрывная связь недоразвития устной речи, патологии письма и чтения у детей. В связи с этим, важна единая система коррекционного воздействия для устранения

всех отклонений. Доказательством служит тот аргумент, что дисграфия и дислексия не изолированы друг от друга, а чаще всего, выступают, как сопровождающиеся дефекты.

В своих исследованиях, связанных с проблемами устранения дефектов письма у детей, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер, акцентируют внимание на то, что преодоление недостатков устной речи, чтения и письма должно иметь комплексный подход [43].

Данную деятельность, как правило, в свободное от уроков время специалист осуществляет на школьных логопедических пунктах 3-4 раза в неделю. Из пособия Т. Б. Филичевой, ключевыми направлениями в работе логопеда являются:

1. Развивать фонематическое восприятие.
2. Заниматься звукопроизношением.
3. Формировать навыки звукового анализа и синтеза.
4. Обогащать словарный запас и учить пользоваться им на практике.
5. Развивать грамматические навыки.
6. Развивать связную устную и письменную речь.

Для коррекции патологий письма и чтения необходимы постоянные систематические занятия, отнимающие у школьников массу сил и временной ресурс, что может привести к снижению общей успеваемости. Следовательно, гораздо легче, проще, а главное, целесообразнее предотвращать недостатки письма и чтения, чем потом их устранять [43].

Механизмы патологий чтения и письма по существу имеют схожий характер, следовательно и в методике логопедической работы по их коррекции существует масса общего [13].

Развитие фонематического воспитания при устранении фонематической дислексии, артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Работа логопеда, направленная на улучшение способности различать звуки, основывается на использовании различных органов чувств: слуха,

речи, зрения и других. Кроме того, учитывается, что улучшение способности различать звуки на слух и в произношении происходит более эффективно, если оно связано с развитием умения анализировать и синтезировать звуки. В процессе работы над различением звуков используются задания, направленные на развитие умения анализировать и синтезировать звуки.

Логопедическая работа по различению смешиваемых звуков включает в себя несколько этапов:

1. Предварительный этап, на котором рассматриваются каждый смешиваемый звук по отдельности. Этап, на котором происходит различение звуков на слух и в произношении. [15].

2. На первом этапе происходит детальная проработка артикуляционных и акустических характеристик каждого из смешиваемых звуков.

Для этого используется следующий алгоритм:

- опираясь на зрительное, слуховое, тактильное восприятие и кинестетические ощущения, уточняется артикуляция и звучание звука;
- звук выделяется на фоне слога;
- определяется его наличие и расположение в слове (в начале, в середине или в конце);
- уточняется место звука относительно других звуков в слове (какой он по счёту, после какого звука произносится и перед каким слышится).

Звук выделяется из предложения или текста.

3. На втором этапе происходит сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Для этого используется аналогичный алгоритм, который был использован для уточнения слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Но главная задача состоит в том, чтобы их различить, в связи с этим, в речевом материале должны быть слова со смешиваемыми звуками [31].

В процессе лечения дислексии и дисграфии для каждого из звуков важно соотношение с определенной буквой. Особое и занимательное место в коррекции дисграфии имеют письменные упражнения, ориентированные на закрепление дифференциации звуков.

Прежде чем начать устранять артикуляторно-акустическую дисграфию, необходимо начать корректировать проблемы со звукопроизношением. На первоначальной стадии данной деятельности стоит не допускать проговаривания, потому что есть риск вызвать ошибки [14].

Развитие языкового анализа и синтеза при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Сформировать способность посчитать слова, распознать их последовательность и место в предложении, осуществимо при выполнении определенных заданий:

- составить предложение, глядя на сюжетную картинку и посчитать использованные в нем слова;
- составить предложение, которое должно состоять из определенной суммы слов;
- увеличить число слов в предложении;
- выстроить графическую схему заданного предложения и придумать по ней предложение. Установить местонахождение слов в предложении(какой порядковый номер у указанного слова или какое по счету);
- найти в тексте предложение с нужным количеством слов;
- поднять карточку с цифрой, в соответствии с числом слов заданного предложения [15].

Развитие слогового анализа и синтеза.

Развивать слоговый анализ и синтез нужно поэтапно. Сначала применять для этого вспомогательные приемы, затем используется громкая

речь и, наконец, опираясь на слухопроизносительные представления, во внутреннем плане.

Формировать слоговый анализ, с отсылкой на вспомогательные средства можно по-разному. К примеру, с помощью отхлопывания или отстукивания слов педагогом, после чего необходимо определить их число.

В ходе формирования слогового анализа в плане речи направляется фокус на способность выделения гласных звуков в слове, а также усвоения главного правила деления на слоги: количество слогов в слове столько же, сколько гласных звуков. Опираясь на гласные звуки при делении на слоги помогает не совершать ошибки при чтении и письме, а именно не пропускать и не добавлять гласные звуки [31].

Научить правильно устанавливать слоговой состав слова, опираясь на гласные поможет предварительное изучение гласных и согласных звуков, их дифференциация и выделение гласных из речи.

Происходит знакомство с основными признаками гласных и согласных звуков, разъяснение их различия по способу артикуляции и звучанию. Чтобы закрепить материал, можно выполнить с детьми задание: педагог называет разные звуки, а дети, если слышат гласный звук, то поднимают красный флажок, для согласных звуков используется синий флажок.

Далее дети учатся выделять гласный звук из слога и слова. Первоначально используются односложные слова (ох, ус, да, на, дом, стул, волк). Задача детей - определить гласный звук и его местонахождение (в начале слова, в середине или в конце). Возможно задействие графической схемы слова, в которой согласно месту гласного звука в слове (в начале, в середине, в конце схемы) размещается кружочек [4].

Затем материал усложняется и используются двух- и трехсложные слова.

Развитие фонематического анализа и синтеза.

В логопедической деятельности в рамках формирования фонематического анализа и синтеза необходимо брать во внимание очередность становления указанных форм звукового анализа в онтогенезе.

В ходе формирования элементарных форм следует взять во внимание, что сложности вычленения звука обусловлены его характером, местонахождением в слове и от особенностей произношения звукового ряда.

Идеально для выделения, когда ударные гласные стоят в начале слова (овощ, арфа). Щелевые звуки, поскольку являются длительными, выделить легче, а взрывные сложнее. Их выделение из начала слова, равно как и с гласными, происходит легче. Взрывные звуки, наоборот, проще выделяются, если расположены в конце слова.

Звуковой ряд из 2-3 гласных легче поддается анализу, чем ряд, в котором есть согласные и гласные звуки. Данный факт связан с тем, что все звуки в ряду гласных проговариваются практически аналогично изолированному произношению. Помимо этого, любой звук в таком ряду олицетворяет единицу речевого произносительного потока, т. е. слог, и артикулируется продолжительнее.

Учитывая данные особенности следует моделировать функцию фонематического анализа и синтеза сначала на контенте ряда из гласных (ау, уд), далее ряда-слога (ум, на), и в конечном итоге, используя слова, состоящие из двух и более слогов [31].

При моделировании сложных форм фонематического анализа следует учесть, что любое умственное действие преодолевает определенные стадии развития. К основополагающим относятся: освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в умственный план (по П. Я. Гальперину).

Первый этап – развитие навыков фонематического анализа и синтеза с использованием вспомогательных инструментов и действий [14].

На начальном этапе работы используются вспомогательные средства, такие как графическая схема слова и фишки. Ученик постепенно выделяет звуки и с помощью фишек заполняет схему. Это практическое действие позволяет ученику определить последовательность звуков в слове.

Второй этап – развитие навыков звукового анализа в устной форме. Фонематический анализ переходит в устную форму, без использования вспомогательных инструментов. Ученик произносит слово, уточняет все звуки (первый, второй и т. д.) и определяет их количество.

Третий этап – развитие навыков фонематического анализа в мысленной форме. Ученик мысленно считает количество звуков, определяет их последовательность, не произнося слово вслух, то есть на основе своих представлений.

Становление фонематического анализа на первоначальной стадии опирается на проговаривание. Но не стоит слишком долго использовать данный способ выполнения. Кульминационная цель логопедической деятельности – это формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению [15].

Таким образом, устранение дефектов при письме в работе логопедов обусловлены единой системой коррекционных действий на первоначальном этапе. К ключевым направлениям в логопедической деятельности относятся: развитие фонетического и фонематического слуха и восприятия; обучение дифференциации фонем и слогов; развитие навыка элементарного звукового анализа. Специалист-логопед работает над произношением звуков и фонем, исправляя все отклонения (искажение, замена, отсутствие звука).

Выводы по 1 главе

1. Письмо – это уникальный способ общения, при котором слова и мысли передаются через графические символы, соответствующие устной речи.

В процессе письма задействованы различные механизмы: артикуляция и слуховой анализ, зрительная память и контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, а также перцептивная регуляция и комплекс лингвистических навыков.

Функциональный фундамент письма представляет собой сложную систему, которая включает в себя функции и навыки письма. В структуру этой системы входят сформированность языковых компонентов речи, а также зрительно-пространственная ориентация, изобразительно-графические способности, способность к последовательному выполнению действий и другие аспекты.

Развитие функционального фундамента письма в процессе взросления представляет собой постепенное изменение и усложнение характеристик как вербальных, так и невербальных компонентов, в зависимости от возраста.

2. У детей с проблемами в речи, связанными с дефектами восприятия и воспроизведения звуков, может наблюдаться нарушение формирования системы произношения родного языка. Это состояние называется фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН).

Дети с ФФН составляют примерно 20-25% от общего числа детей с нарушениями речи. К этой категории относятся дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической форм.

В зависимости от выраженности нарушений звуковой стороны речи выделяют лёгкую, среднюю и тяжёлую степень ФФН.

Дети с ФФН при сохранном интеллекте и слухе испытывают трудности при обучении грамоте. В процессе письма они часто допускают характерные ошибки, которые проявляются в общем искажении звукового состава слов и замене букв (дисграфия).

3. Особенности формирования навыков письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи заключаются в том, что дети с нормальным интеллектом и слухом испытывают трудности в овладении грамотой. В процессе письма они допускают множество специфических ошибок, которые чаще всего проявляются в искажении звукового состава слов и замене букв (дисграфия).

В письменных работах таких учеников можно заметить замены букв, которые указывают на недостаточное различение определённых звуков, а также различные нарушения структуры слова (пропуски букв и слогов, не дописывание слов), что свидетельствует о слабом усвоении звукового анализа в целом.

4. В ходе логопедической работы по исправлению нарушений письменной речи важно применять комплексный подход на начальном этапе. Основные аспекты логопедической работы по развитию навыков письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием (согласно методике Т. Б. Филичевой):

- развитие способности различать и воспринимать звуки;
- работа над правильным произношением звуков;
- развитие навыков анализа и синтеза звуков;
- расширение словарного запаса и обучение его практическому использованию;
- развитие грамматических навыков;
- развитие навыков построения связной речи в устной и письменной форме.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

2.1 Методика изучения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Существует множество способов диагностики письменной речи. Все они включают в себя схожие задачи. В процессе обследования логопед должен проанализировать особенности процесса письма ребёнка. Он должен обратить внимание на то, как ребёнок записывает слово: сразу или после нескольких попыток, как он подбирает нужный звук и букву, какие трудности у него возникают и т. д.

Исследование письма учеников второго класса проводилось в соответствии с методическими рекомендациями Н. М. Трубниковой [41]. Обследование может проводиться как в группе, так и индивидуально.

Итак, обследование письма включает в себя:

1. Списывание:

а) с рукописного текста;

б) с печатного текста;

в) осложнённое заданиями логического или грамматического характера (например: в предложении, рассказывающем о птицах, подчеркни слово, состоящее из 3-х слогов).

2. Слуховой диктант.

Кроме обычного проведения диктанта со зрительным самоконтролем (предложен Садовниковой) такой вид диктанта отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма.

Процесс проходит следующим образом: после того как ученики напишут диктант, на несколько минут открывается текст, который был

записан на доске. Детям предлагается найти свои ошибки и отметить их цветными карандашами.

Карандаши используются для того, чтобы отличить ошибки, которые были исправлены во время зрительной проверки, от тех, которые были сделаны во время написания диктанта, а также от последующих исправлений, сделанных учителем.

При оценке работы учитель учитывает как общее количество ошибок, так и количество ошибок, которые были исправлены самостоятельно.

3. Самостоятельное письмо.

Сюда относятся задания типа:

- дать подписи к предметным картинкам (слова);
- дать подписи к сюжетным картинкам (предложения);
- написание изложения либо сочинения.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр №2 г. Челябинска» Челябинской области. В ней принимали участие 9 детей изучаемой категории. Это учащиеся 2 класса.

Обследование осуществлялось с помощью выполнения письменных работ: списывания с печатного текста, списывание с рукописного текста, слухового диктанта, самостоятельное письмо (составление предложений).

Анализ письма проводился в группе. Мы анализировали, как ребёнок записывает слова: сразу ли он их пишет или проговаривает несколько раз, как он выбирает нужные звуки и буквы, какие трудности у него возникают и т. д.

Таким образом, мы сформировали группу детей 2 класса для эмпирического исследования нарушений письменной речи у младших школьников с ФФН. А также подобрали ряд диагностических заданий.

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

В ходе исследования были проведены письменные работы: списание с печатного и рукописного текста, слуховой диктант, самостоятельное составление предложений.

Для оценки результатов была разработана трёхбалльная система:

3 балла – ошибок нет или допущена одна ошибка;

2 балла – допущено 2–3 ошибки;

1 балл – 4 и более ошибок.

Прежде чем подвести итоги по всей диагностике, необходимо проанализировать результаты каждого задания: списывания, письма под диктовку и самостоятельного письма.

Результаты обследования письма – списывание

В процессе выполнения задания по переписыванию текста с печатного образца на бумагу, только один ученик получил три балла. Двое других учеников получили по два балла, так как допустили по две-три ошибки. Остальные семеро учеников получили по одному баллу, так как допустили четыре и более ошибок. Они пропускали буквы и знаки препинания, писали слова неаккуратно.

Ученики неправильно писали строчные и заглавные буквы, писали их зеркально, путали заглавную букву со строчной, печатную с письменной, не дописывали элементы букв, пропускали буквы, слоги и слова, не соблюдали знаки препинания при записи предложения.

Ошибки также возникали из-за желания написать работу быстрее, поэтому работу выполнили неаккуратно, и у троих учеников есть исправления. Также у всех девяти учеников есть ошибки в обозначении границ предложения и в раздельном написании слов.

Результаты обследования списывания представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования письма. Списывание

№№ ребенка	Списывание		
	Рукописными буквами	Печатными буквами	Средний балл
1	3	2	2,5
2	1	1	1
3	2	1	1,5
4	1	1	1
5	1	1	1
6	2	2	2
7	1	1	1
8	1	1	1
9	1	1	1

В числе ошибок были отмечены следующие:

- подмена букв, вызванная их акустико-артикуляционным сходством;
- замена букв, похожих визуально;
- перестановка букв или слогов в словах;
- добавление лишних букв или слогов в словах;
- смешение букв (графем), которые различаются по таким признакам, как мягкость-твёрдость, звонкость-глухость, место и способ образования звуков;

- пропуск гласных и согласных звуков;
- повторение слогов в одном слове;
- перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически похожих букв;
- зеркальное изображение;
- неправильное согласование окончаний в словах, связанное с недоразвитием фонематических процессов.

На рисунке 1 представлены результаты обследования процесса списывания в процентном соотношении.

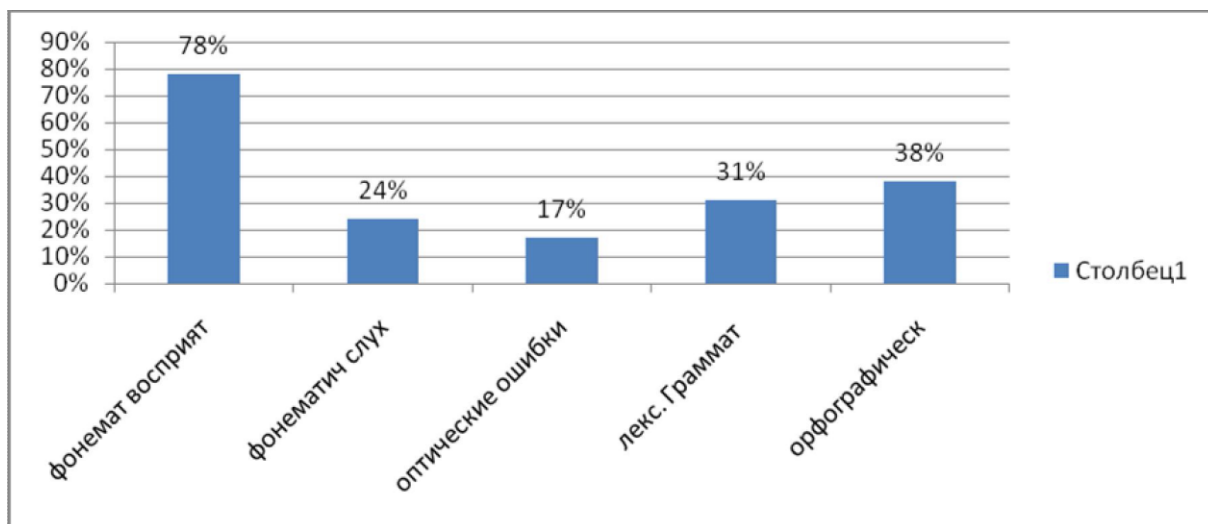


Рисунок 1 – Результаты обследования списывания

В ходе изучения процесса списывания были проанализированы результаты, и на основе этого анализа был сделан вывод, что наибольшее количество ошибок связано с восприятием звуков речи – 78%. Ошибок, связанных с восприятием звуков речи, значительно меньше – 24%. Ошибок, связанных с восприятием зрительных образов, – 17%. Лексико-грамматические ошибки составили 31%. Ошибки, связанные с написанием слов, – 38%.

Результаты обследования письма – письмо по слуху

В процессе проверки письма на слух (диктанта) ученики выполнили следующие задания:

- записали строчные и заглавные буквы, а также буквы, схожие по звучанию;
- записали прямые и обратные слоги;
- записали слова;
- записали предложения;
- записали текст под диктовку.

По результатам анализа можно сделать вывод, что только один ученик в среднем набрал около трёх баллов.

Два балла получили трое учеников. Они допустили ошибки при записи гласных и согласных букв, строчных и заглавных букв, а также при

записи двух-, трёх- и четырёхсложных слов. Также они испытывали трудности при работе с сюжетными картинками.

Остальные шестеро учеников получили один балл. Они допустили много ошибок при работе с предложениями, составлении рассказов по серии сюжетных картинок и на определённую тему.

Таблица 2 – Результаты обследования письма. Письмо на слух

№№	Прием обследования	Ребенок								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	1. Записать буквы: а) строчные	3	1	1	1	2	3	3	1	3
	б) прописные	3	1	1	1	1	1	1	1	3
	в) близкие по месту образов и акустич признакам	3	1	1	1	1	3	2	1	2
2.	2. Записать слоги: а) прямые	3	1	1	1	1	2	2	1	3
	б) обратные	3	1	1	1	1	3	2	1	3
	в) закрытые	3	1	1	1	2	3	3	1	3
	г) со стечением согласных	3	1	1	1	2	3	3	1	2
	д) слоги, в которых один и тот же согл звук входит то в мягкий, то в твердый слог	2	1	1	1	1	3	2	1	2
	е) оппозиционные слоги	2	1	1	1	2	2	2	1	2
3.	3. Диктант слов различной структуры	2	1	1	1	2	1	1	1	2
4.	4. Запись предложения после однократного прослушивания	3	1	2	1	2	2	1	2	2
5.	5. Диктант	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Средний балл		2,6	1	1	1	1,5	2,2	1,9	1	2,2

Следует обратить внимание на то, что все дети (100%) совершили ошибки, связанные с нарушением восприятия звуков на слух. Это

произошло из-за того, что они не могли правильно услышать и различить звуки.

Среди ошибок можно выделить следующие:

- пропуск гласных и согласных звуков;
- уподобление слогов (повторение одного и того же слога в слове);
- перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически похожих букв;
- зеркальное написание;
- неправильное согласование окончаний в словах;
- правописание безударных гласных;
- написание заглавной буквы в начале предложения;
- разделение предложений;
- правописание жи-ши;
- разделение слова на части.
- замена письменной буквы на печатную.

На рисунке 2 представлены результаты обследования в процентном соотношении.

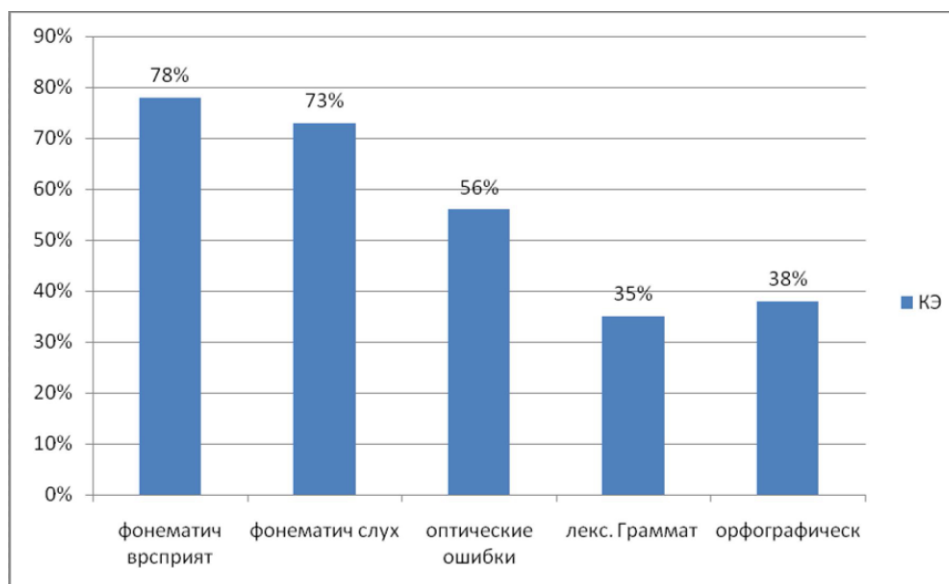


Рисунок 2 – Обследование письма по слуху

На графике можно заметить, что наибольшее число орфографических ошибок составляет 38%, а также ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия (78%) и фонематического слуха (73%).

Ошибки, связанные с оптическим восприятием, составляют 56%, а ошибки, связанные с лексико-грамматическими аспектами, – 35%.

Результаты обследования письма – самостоятельное письмо

В процессе обследования, обучающиеся самостоятельно писали буквы, слова, работали с предметными и сюжетными картинками, записывали предложение, рассказ на определённую тему.

Проведенный анализ показал, что испытуемые имеют нарушение характерные для артикуляторно-акустической дисграфии. У таких испытуемых первично нарушено звукопроизношение, что выражается в нарушении артикуляционной моторики; вторично у таких младших школьников не сформирован фонематический слух. Как установлено обследованием, указанное нарушение проявляется в замене одного звука на другой: ш-с, р-л. Таким детям сложно оформить губы и язык правильно, чтобы произнести звуки.

В результате анализа работ детей были выявлены следующие типы ошибок:

- шесть учеников пропустили одну или две буквы в слове;
- четверо детей допустили от двух до пяти ошибок, связанных с заменой букв;
- три ученика не смогли различить на слух звонкие и глухие согласные звуки [д] и [т];
- три ученика не смогли различить на слух звонкие и глухие согласные звуки [б] и [п];
- три ученика не смогли различить на слух звуки [ц] и [с];
- пятеро учеников не смогли правильно использовать мягкий знак для обозначения мягкости согласных звуков.

Трое учеников не смогли правильно использовать буквы я, ё, ю, и, е для обозначения мягкости согласных звуков.

Пять учеников допустили ошибки, связанные с заменой гласных под ударением [а] на [о] и наоборот.

Семь учеников написали предлоги слитно со словами.

Шесть учеников допустили ошибки, связанные с правописанием безударных гласных.

Девять учеников не смогли правильно определить границы предложений.

Пятеро учеников не поставили заглавную букву в начале предложения.

Двое учеников не поставили заглавную букву в именах.

Двое учеников пропустили буквы, слоги и слова.

Шесть учеников допустили ошибки, связанные с согласованием окончаний.

Один ученик написал печатные буквы вместо письменных.

Один ученик написал буквы в зеркальном отображении.

Пять учеников исказили элементы букв.

Четыре ученика допустили ошибки, связанные с заменой букв по кинестетическому сходству.

Двое учеников разорвали части слова.

Трое учеников слили элементы букв.

Четверо учеников допустили ошибки, связанные с заменой букв.

У многих участников исследования наблюдаются проблемы с произношением звуков, которые связаны с нарушением работы артикуляционного аппарата. Это приводит к тому, что у таких детей не формируется фонематический слух.

В ходе обследования было выявлено, что дети часто путают звуки, заменяя один звук другим. Это связано с тем, что им сложно правильно двигать губами и языком, чтобы произносить звуки.

Кроме того, у таких детей могут возникать проблемы с письмом. Они могут пропускать буквы или заменять их на другие. Это связано с тем, что у них не сформировался фонематический слух.

Анализируя результаты самостоятельного письма, можно сказать, что ошибки были допущены в разных группах, но в некоторых из них их было больше.

При анализе письменных работ детей было обнаружено, что они часто заменяют буквы, которые звучат похоже. Например, звонкие на глухие, свистящие на шипящие или аффрикаты. Также они неправильно обозначают мягкость согласных на письме. Это составляет 12% от всех ошибок и соответствует артикуляторно-акустической дисграфии.

Кроме того, были обнаружены ошибки, которые соответствуют акустической дисграфии. Они составляют 20% от всех ошибок. Дети часто путают гласные, неправильно обозначают мягкость согласных, смешивают свистящие с шипящими, а звонкие с глухими согласными. Это свидетельствует о том, что у них неточная слуховая дифференциация звуков.

В процессе обследования было выявлено, что у детей нечёткие кинестетические образы звуков, что мешает им правильно выбирать фонему и соотносить её с буквой.

20% ошибок связаны с нарушением языкового анализа и синтеза. Это проявляется в пропусках согласных, когда они стоят рядом, например, «снежи-снежки», в пропусках гласных, перестановке букв и добавлении лишних букв и слогов.

Аграмматическая дисграфия составила 34% от всех ошибок. Дети допустили ошибки, связанные с нарушением грамматического строя речи (морфологическими и синтаксическими).

При исследовании письма была обнаружена оптическая дисграфия, которая составила 16% от всех ошибок.

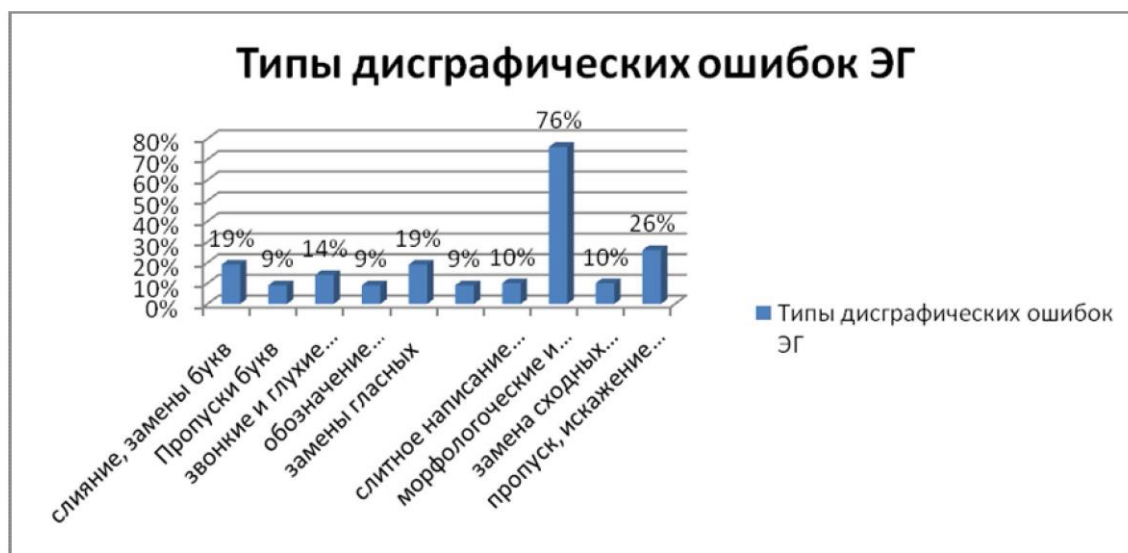


Рисунок 3 –Типы дисграфических ошибок

На рисунке 3 представлены типы дисграфических ошибок. На рисунке 4 показаны виды дисграфии.

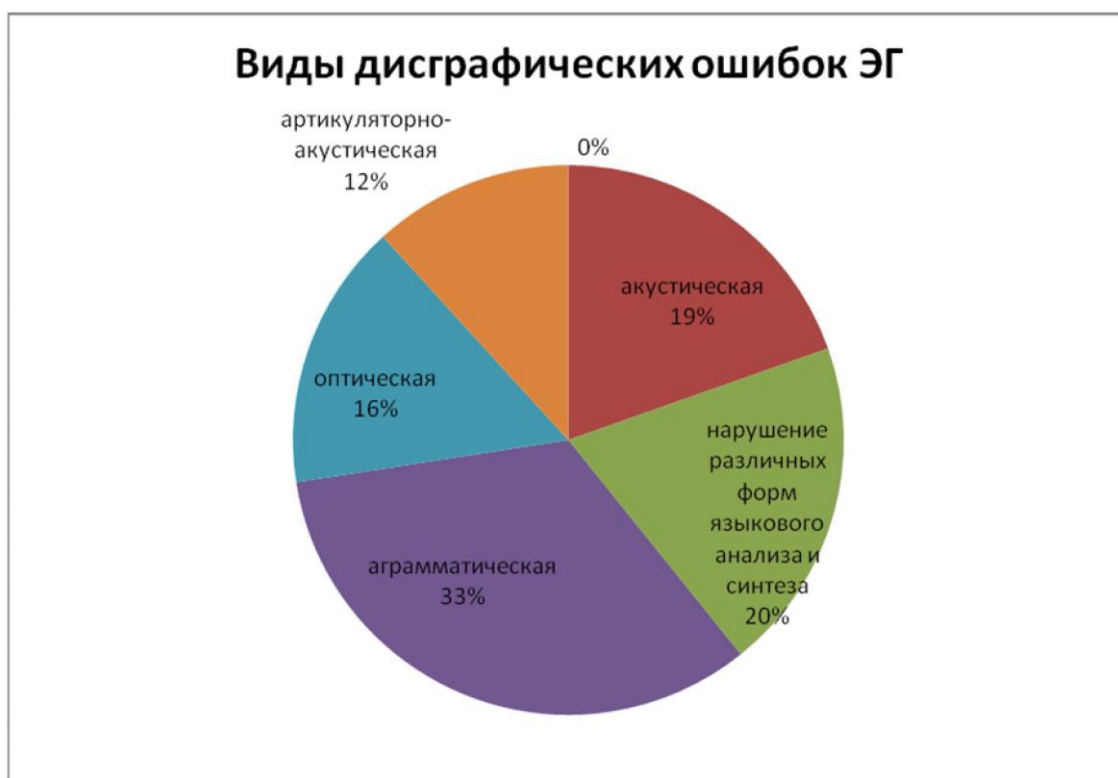


Рисунок 4 – Виды дисграфических ошибок

Общие результаты обследования письма представлены в Таблице 3.

Для общего итога мы также применили количественные оценки:

3 балла – нет ошибок или допустили 1 ошибку;

2 балла – допустили 2-3 ошибки;

1 балл – 4 и более ошибок.

Таблица 3 – Общие результаты обследования письма

№№ ребенка	Задание			Общий балл
	Списывание	Письмо по слуху	Самостоятельное письмо	
1	2,5	2,6	2,6	2,6
2	1	1	1	1
3	1,5	1	1,1	1,2
4	1	1	1,3	1,1
5	1	1,5	1,6	1,4
6	2	2,2	1,8	2,1
7	1	1,9	1,5	1,5
8	1	1	1,1	1
9	1	2,2	1,9	1,7

Из таблицы видно, что только один ребёнок почти не допускает ошибок в заданиях, делая не более одной ошибки. Ещё один ребёнок делает в среднем не более двух-трёх ошибок в каждом задании. У троих детей в среднем по три-четыре ошибки в каждом задании. А остальные четверо допускают по четыре и более ошибок в каждом задании.

Среди наиболее распространённых ошибок можно выделить следующие:

- замена и смешение букв, вызванные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- замена оптически похожих графем;
- перестановка букв или слогов в словах;
- добавление лишних букв или слогов в словах;
- смешивание букв (графем), которые отличаются по дифференцированным признакам (мягкости-твёрдости, звонкости-глухости, звуков, похожих по способу и месту образования);
- пропуск гласных и согласных звуков и составов;
- уподобление слогов (повторение в одном слове);
- перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически похожих букв (зеркальность изображения);
- неправильное согласование окончаний в словах.

Таким образом, исследование проводилось с помощью выполнения письменных заданий: списывания с печатного текста, списывания с рукописного текста, слухового диктанта, самостоятельного письма (составления предложений).

2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях

Логопедическая коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр №2 г. Челябинска» Челябинской области. В ней принимали участие 9 детей изучаемой категории. Это учащиеся 2 класса.

В процессе коррекции участвовали те же девять учеников начальной школы, которые были задействованы в диагностической работе.

В штатном расписании школы предусмотрена ставка логопеда, и в распоряжении есть логопедический кабинет. Логопед работает по утверждённой программе коррекции и календарно-тематическому плану.

Для экспериментальной группы был разработан план коррекционной работы, а также утверждено расписание логопедических занятий после уроков, которые проводятся три раза в неделю.

Основываясь на принципах работы с разными типами нарушений письма, специалисты в области логопедии, такие как Р. И. Лалаева, В. А. Ковшиков, И. Н. Садовникова, И. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко и А. Н. Корнев, разработали разнообразные подходы к коррекции.

В работах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина и Р. Е. Левиной были сформулированы основные принципы логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Принцип патогенетического подхода предполагает учёт механизмов, лежащих в основе нарушений. Один из таких механизмов – недоразвитие

операций фонематического анализа и синтеза, что может привести к трудностям в обучении грамоте. Поэтому работа логопеда направлена на развитие у детей фонематического восприятия, представления, анализа и синтеза.

Принцип онтогенетического подхода предполагает учёт последовательности и закономерностей формирования функций фонематической системы в процессе развития речи. С первых занятий начинается работа по формированию фонематического восприятия, так как эта функция формируется одной из первых и является основой для развития операций анализа и синтеза.

Принцип дифференцированного подхода основан на учёте этиологии и симптомов нарушения, уровня сформированности высших психических функций и особенностей эмоционально-волевой сферы, а также сложности речевого материала.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала предполагает постепенное включение сложного материала в коррекционную работу с учётом уровня ближайшего развития каждой речевой функции. Занятия начинаются с того уровня знаний и умений, которым ребёнок владеет достаточно хорошо.

Принцип поэтапного формирования умственных действий предполагает, что при овладении фонематическим анализом определение места звука в слове, последовательности звуков в слове и положения звука по отношению к другим звукам в слове происходит постепенно. Сначала используются вспомогательные средства, такие как фишки и готовые схемы слов, затем работа ведётся в плане громкой речи, и, наконец, формируется во внутреннем плане.

Работа по исправлению нарушений письма у учеников начальной школы проводилась в три стадии.

На подготовительном этапе мы работали над развитием артикуляционных навыков, необходимых для правильного произношения

звуков, а также над улучшением слухового и зрительного внимания. Кроме того, мы развивали способность анализировать и воспринимать звуковой состав слов. Комплекс упражнений в приложении 1.

На основном этапе мы работали над развитием слухового внимания, учили детей правильно называть последовательность звуков в слове, собирать слова из заданного количества звуков и определять количество слогов в словах. Также мы учили детей составлять словосочетания, предложения и тексты. Данные упражнения в приложениях 2 и 3.

На заключительном этапе мы закрепили полученные знания и применили их в других видах деятельности.

По результатам обследования мы разработали перспективный план для каждого ученика, который учитывал особенности его нарушений и помогал в коррекции дисграфии.

В рамках работы по коррекции нарушений письменной речи была применена логопедическая технология, включающая в себя следующие методы.

Работа с буквами.

Дети учатся определять, как называется буква, изображённая на карточке, в прямом и перевёрнутом виде. Логопед обращает внимание на то, из каких элементов состоит буква и как они расположены. Дети собирают и выкладывают буквы, используя специальные элементы из пластилина и счётные палочки.

Например, буквы «б» и «д» можно сравнить, используя стилизованные рисунки белки и дятла. Буква «б» вписывается в рисунок белки, которая подняла хвост. Буква «д» вписывается в рисунок дятла, который сидит на дереве, опустив хвост.

Работа со слогом.

Дети придумывают слова, которые начинаются, заканчиваются или содержат заданный слог. Затем они делят слова на слоги и составляют схемы, показывающие, сколько слогов в каждом слове. Например, слово

«бабушка» можно разделить на слоги так: ба-бу-шка. Слово «колбаса» делится на слоги так: кол-ба-са.

Работа со словом.

Дети анализируют звуко-слоговую структуру слова и подбирают слова, которые отличаются только одним звуком (например, «палка» и «балка», «майка» и «зайка»). Затем они составляют сложные слова из двух слов (например, «вода» и «воз» – «водовоз», «бензин» и «воз» – «бензовоз», «дым» и «ход» – «дымоход»).

С помощью уменьшительно-ласкательного суффикса дети образуют новые слова (например, «брат» – «братик», «платок» – «платочек»). Они также подбирают антонимы (например, «широкий» – «узкий», «высокий» – «низкий») и синонимы (например, «друг» – «товарищ», «ложь» – «неправда»).

Работа с предложением.

Дети подбирают прилагательные к существительным (например, «стол» – «деревянный стол») и существительные к прилагательным (например, «трусливый заяц»). Они также подбирают глаголы к определённому слову (например, «Что можно сделать с цветами? Посадить, полить, срезать, поставить в вазу, подарить»).

Дети учатся согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе (например, «красный арбуз» – «красная шапка» – «красное яблоко», «спелая ягода» – «спелые ягоды»).

Работа с текстом.

Дети составляют предложения по заданной схеме или из определённого количества слов. Они также составляют предложения из конкретных слов (например, «Кошка ловит мышку», «Мама чистит картошку»).

Работа с текстом.

Дети учатся выстраивать последовательность событий в тексте и составлять рассказы из предложенных предложений. Они также могут составить рассказ по сюжетной картине или серии картин.

Работа над орфографической зоркостью.

Дети закрепляют правила написания безударных гласных в корне слова, жи-ши, ча-ща, чу-щу, парных звонких и глухих согласных. Они также играют в игру «Хитрые буквы», например, разбирают правило «Безударная гласная в корне слова» и анализируют предложение «Несёт меня лИса за тёмные лЕса».

Упражнения, направленные на улучшение и развитие артикуляционной моторики, были рекомендованы всем детям. В работе использовались следующие упражнения:

а) для губ: «Улыбка», «Трубочка», «Рупор», «Заборчик».

б) для языка: «Лопата», «Иголочка», «Вкусное варенье», «Чистим верхние зубки», «Маляр», «Дятел».

Упражнения по коррекции нарушений звукопроизношения:

- уточнение артикуляции звуков [д] – [т], [б] – [п], автоматизация;
- уточнение артикуляции звука [ц] – [с];
- дифференциация звуков по глухости – звонкости.

Задания по коррекции нарушений фонематического слуха и восприятия:

- различение фонем, близких по акустическим признакам;
- различение фонем, близких по артикуляционным признакам;
- определение количества звуков и слогов в слове;
- последовательное выделение звуков в слове;
- нахождение звука в слове;
- составление слов с заданной буквой в начале, середине и в конце слова.

По коррекции нарушений фонематического анализа и синтеза были использованы задания следующего вида:

- вычленить первый гласный из слова в позиции под ударением, а затем в безударной позиции;
- определить количество звуков в слове;
- определить количество гласных и согласных в слове;
- придумать слова с заданным количеством звуков;
- назвать звуки, чаще остальных повторяющегося в слове.
- вставить пропущенную букву в слово;
- составить слова из данных букв;
- найти общий звук в словах.

При коррекции специфических ошибок письма обучающимся были предложены упражнения:

- развитие графомоторных навыков;
- завершение половины рисунка по точкам, по пунктиру, без дополнительной помощи;
- прописывание элементов букв по образцу; выполнение штриховки изображения;
- установку закономерности повторения элементов рисунка и самостоятельное повторение;
- прохождение лабиринта: карандашом прочертить путь из начала лабиринта до конца, не отрывая руки.

На преодоление оптических ошибок учащиеся получили следующие задания:

- вылепить буквы из пластилина;
- выложить буквы палочками, камешками, шерстяной ниткой;
- прописать буквы в воздухе;
- найти и подчеркнуть заданную букву среди других, схожих по написанию;
- прописать строчную и прописную букву в строчке;
- найти, верно написанную букву рядом с ее зеркальным изображением.

По предупреждению и исправлению орфографических ошибок использованы задания:

- разметь слова черточкой для переноса (кош-ка, лис-то-пад, осенний, школь-ный) ;
- вставь пропущенные буквы, подбери проверочное слово; предлагаются слова с безударными гласными в корне слова со звонкими согласными в слабой позиции;
- подбери слово с такой же орфограммой (например: мыши - уши);
- запиши по памяти фрагмент стихотворения, либо предложения.

Таким образом, коррекционная работа по преодолению нарушений письма у младших школьников была организована в три этапа.

Выводы по 2 главе

1. Существует несколько способов диагностики письменной речи, которые включают в себя похожие упражнения. В ходе обследования специалист по логопедии должен проанализировать процесс письма: как ребёнок записывает слова – сразу или несколько раз проговаривая их, как он подбирает нужные звуки и буквы, с какими трудностями сталкивается и т. д.

2. Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр №2 г. Челябинска» Челябинской области. В ней принимали участие 9 детей изучаемой категории. Это учащиеся 2 класса.

3. Анализ письменной работы включал в себя:

- переписывание текста (как рукописного, так и печатного);
- слуховой диктант;
- самостоятельное письмо.

Результаты анализа показали, что только один ребёнок приближается к оценке «удовлетворительно». Он допускает не более одной ошибки в задании, иногда две.

Ещё один ребёнок в среднем совершает не более двух-трёх ошибок в каждом задании.

У трёх детей в среднем по три-четыре ошибки на задание.

Остальные четверо совершили четыре и более ошибок в каждом задании.

4. В процессе коррекционной работы по устранению проблем с письмом у учеников начальной школы можно выделить три стадии:

Подготовительный этап. На этой стадии мы работали над формированием правильной артикуляции.

Основной этап. Здесь мы развивали слуховое восприятие.

Заключительный этап. На этой стадии мы закрепляли полученные навыки и применяли их в других видах деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире проблема нарушений письменной речи стоит особенно остро в отечественной логопедии. Несмотря на то, что многие исследователи изучают эту проблему в разных аспектах, она остаётся актуальной.

Это связано с тем, что всё больше детей младшего школьного возраста сталкиваются с трудностями в письме, а также с тем, что симптомы и механизмы нарушений становятся более сложными. Кроме того, традиционные методы коррекции не всегда оказываются эффективными.

Цель исследования заключалась в теоретическом изучении и практическом обосновании содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием на логопедических занятиях.

В рамках данного исследования нами были решены следующие задачи:

1. Проанализирована психолого-педагогическая и специальная литература по проблеме исследования.

Письмо – это способ передачи информации на бумаге с помощью графических символов, соответствующих звукам устной речи.

В процессе развития письма у детей происходит постепенное усложнение как вербальных, так и невербальных компонентов. Это связано с возрастными особенностями и является частью общего развития ребёнка.

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) представляет собой нарушение развития звуковой системы родного языка у детей, имеющих различные речевые проблемы. Оно характеризуется трудностями в восприятии и произношении звуков.

Дети с ФФН составляют около 20-25% от общего числа детей с речевыми нарушениями. К этой группе относятся дети с ринолалией,

дизартрией, дислалией, а также с акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формами нарушений.

В зависимости от выраженности нарушений звуковой стороны речи выделяют лёгкую, среднюю и тяжёлую степень ФФН.

Дети с ФФН, несмотря на нормальные умственные способности и слух, испытывают трудности в овладении грамотой. В процессе письма они часто допускают характерные ошибки, которые проявляются в общем искажении звукового состава слов и замене букв (дисграфия).

Для успешной коррекции нарушений письма важно создать единую систему коррекционных действий на раннем этапе.

2. Выявлены нарушения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр №2 г. Челябинска» Челябинской области. В ней принимали участие 9 детей изучаемой категории. Это учащиеся 2 класса.

Только один ребёнок приближается к уровню в три балла. Он допускает не более одной ошибки в задании, иногда – две. Ещё один ребёнок в среднем совершает не более двух-трёх ошибок в каждом задании. У троих детей ошибок – три-четыре на задание. А остальные четверо совершили четыре и более ошибок в каждом предложенном задании.

Среди часто встречающихся ошибок можно выделить следующие:

- замены и смешения букв, вызванные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- замены оптически похожих графем;
- перестановка букв или слогов в словах;
- добавление лишних букв или слогов в словах;

– смешивание букв (графем), которые отличаются по дифференцированным признакам (мягкости-твёрдости, звонкости-глухости, звуков, похожих по способу и месту образования);

– пропуски гласных и согласных звуков;

– уподобление слогов (повторение в одном слове);

– перестановка звуков или слогов в словах;

– замена графически похожих букв, зеркальность изображения;

– неправильное согласование окончаний в словах.

3. Подобраны методы и упражнения по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В процессе работы по устранению проблем с письмом у учеников начальной школы были выделены три стадии.

На первом этапе мы занимались развитием артикуляционных навыков, а также улучшением слухового и зрительного восприятия. Кроме того, мы работали над умением анализировать и воспринимать звуки в словах.

На втором этапе мы сосредоточились на развитии слухового восприятия. Мы учили детей правильно определять последовательность звуков в словах, собирать слова из заданного количества звуков и определять количество слогов в словах. Дети составляли словосочетания, предложения и небольшие тексты.

На третьем этапе мы закрепляли полученные знания и применяли их в других видах деятельности.

Основываясь на результатах диагностики, для каждого ученика был разработан индивидуальный план коррекции дисграфии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Астахова, Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств / Т. В. Астахова // Дополнительное образование и воспитание. – 2006. – №8. – С. 18–23.
2. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейро-психологическая коррекция / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / Моск. психол.-социал. ин-т; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – Москва : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. – С. 7–20.
3. Безруких, М. М. Как научить ребенка писать красиво / М. М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2023. – 134 с.
4. Винокурова, О. С. К проблеме психологии письменной речи / О. С. Винокурова // К проблеме психологии письменной речи. – 2008. – №3. – С. 362–368.
5. Волков, Б. С. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : Издательство «Академический Проект», 2020. – 667, [1] с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М.: Изд-во «Владос», 2012. – 678 с.
7. Волошина, И. А. Диагностика нарушений письменной речи у младших школьников [электронный ресурс] / И. А. Волошина. – URL : <http://logoped18.ru/logopedist/diagnostika-logopeda-narusheniya-pismennoy-rechi-u-mladshikh-shkolnikov.php> (дата обращения – 10.11.2024).
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений Текст : в 6-ти томах / Л. С. Выготский ; сост. М. Г. Ярошевский ; вступ. ст. А. Н. Леонтьев ; АПН СССР Проблемы общей психологии Т. 2. – Москва : Педагогика, 1982-1984, 1982. – 504 с.
9. Гегелия, Н. А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых / Н. А. Гегелия. – М. : Изд-во «Владос», 2011. – 240 с.

10. Городилова, В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения: пособие для занятий с детьми мл. школ. возраста / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 384 с.
11. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – 5. изд., испр. и доп. – СПб. : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор им. А.М. Горького). – 655 с.
12. Ерастова, Н. В. Основные этапы становления процесса письма в филогенезе / Н. В. Ерастова // Школьная педагогика. – 2017. – № 1 (8). – С. 26-28.
13. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1972. – 206 с.
14. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Изд-во «Владос», 2013. – 336 с.
15. Иншакова, А. А. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Учебное пособие / Под ред. А. А. Иншаковой. – Москва-Воронеж, 2011. – 240 с.
16. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи / Г. А. Каше, Т. Б. Филичёва. – М. : Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – 224 с.
17. Кобзарева, Л. Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция: учебно-методическое пособие для психологов, учителей классов коррекционно-развивающего обучения, логопедов и методистов по КРО / Л. Г. Кобзарева, Т. И. Кузьмина. – Воронеж: Творческий центр «Учитель», 2010. – 64 с.
18. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 286 с.

19. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Методическое пособие / Р. И. Лалаева. – М. : Изд-во «Владос», 2021. – 224 с.
20. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 224 с.
21. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
22. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
23. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. – В 2 тт. Т. I / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 560 с.
24. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 456 с.
25. Николаева, С.Н. Как предупредить дисграфию / С. Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 1997. – №2. – С.26–31.
26. Нищева, Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 352 с.
27. Нурлина, Л. В. Программа направленная на коррекцию нарушений письменной речи у учащихся младших классов с ФФНР [электронный ресурс] / Л. В. Нурлина. – URL : <https://multiurok.ru/files/programma-napravlennaia-na-korreksiiu-i-obuchenie.html> (дата обращения – 10.11.2024).

28. Основные трудности в обучении младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием / [электронный ресурс] – URL : <https://shdo.net/osnovnye-trudnosti-v-obuchenii-mladshix-shkolnikov-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitie/> (дата обращения – 10.11.2024).

29. 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.: Издательский центр «Академия», 2012. – 200 с.

30. Парамонова, Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 122 с .

31. Парамонова, Л. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Парамонова. – Санкт-Петербург изд-во «Союз», 2011. – 240 с.

32. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учеб. пособие / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 158 с.

33. Практикум по детской логопедии / Под. ред. В. И. Селеверстова. – М. : изд-во «Владос», 1995. – 270 с.

34. Преодоление артикулярно-акустической дисграфии у школьников :учеб. метод. пособие для студентов вузов / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова, Д. А. Щукина. – Москва: Форум, 2016. – 158 с.

35. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : РГПУ, 2001. – 63 с.

36. Русский язык : энциклопедия [электронный ресурс] / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. – URL : <https://ksana-k.ru/?p=1941> (дата обращения – 10.11.2024).

37. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей,

психологов дошкол. учреждений и шк. различ. типов / И. Н. Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 262 с.

38. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Владос, 2007. – 208с.

39. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Народная Асвета, 1989. – 168 с.

40. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников / Т. А. Ткаченко. – Москва : Ювента, 2007. – 24 с.

41. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи : Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. УРГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 50 с.

42. 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.: ил.

43. Филичева, Т. П. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. П. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Изд-во «Владос», 2010. – 80 с.

44. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: уч. пособие для студентов / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М.: изд. Центр «Академия», 2012. – 200 с.

45. Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) / [электронный ресурс] – URL : <http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/speech-disorder/ffn> (дата обращения – 10.11.2024).

46. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и

психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : АРКТИ, 2022. – 172 с.

47. Хомский Н. Синтаксические структуры: пер. с англ. [электронный ресурс] / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – URL : <https://litresp.ru/chitat/ru/X/homskij-noam/sintaksicheskie-strukturi>

48. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с. (Серия «Библиотека психолога»).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Комплексы артикуляционных упражнений для отдельных групп звуков и комплекс для отработки основных движений и положений губ и языка

Артикуляционную гимнастику следует всегда начинать с отработки основных движений и положений губ, языка, необходимых для четкого, правильного произношения всех звуков.

Первый комплекс включает следующие основные упражнения:

1. Удерживание губ в улыбке, передние верхние, и нижние зубы обнажены.
2. Вытягивать губы вперёд трубочкой.
3. Чередовать положения губ: в улыбке – трубочкой.
4. Спокойное открывание и закрывание рта, губы в положение улыбки.
5. Язык широкий.
6. Язык узкий.
7. Чередование положений языка: широкий – узкий.
8. Подъём языка за верхние зубы.
9. Чередование движений языка вверх – вниз.
10. Чередование следующих движений языка(при опущенном кончике): отодвинуть язык в глубь рта – приближать к передним нижним резцам.

Основной комплекс.

1. Открыть рот и подержать открытым (а - а - а - а), закрыть.
2. «Заборчик» - губы в улыбке, видны верхние и нижние зубы.
3. «Хоботок» - губы вытянуты вперёд трубочкой.
4. «Лопатка» - широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10 - 15 секунд.
5. «Иголочка» - рот открыт. Узкий напряженный язык выдвинут вперёд. Чередовать «Лопатка» - «Иголочка».

6. «Часики» - рот приоткрыт. Губы растянуты в улыбку. Кончиком узкого языка попеременно тянуться под счет педагога к уголкам рта.

7. «Качели» - движение языка: нос – подбородок.

Упражнения для губ.

«Улыбка» - удерживание губ в улыбке. Зубы не видны.

«Заборчик» - рот закрыт. Верхние и нижние зубы обнажены. Губы раскрыты в улыбке.

«Трубочка» - вытягивание губ вперёд длинной трубочкой.

«Хоботок» - вытягивание сомкнутых губ вперёд.

«Бублик» - зубы сомкнутые. Губы округлены и чуть вытянуты вперёд. Верхние и нижние резцы видны.

Чередование положений губ: «Заборчик» - «Бублик», «Улыбка» - «Хоботок», «Кролик» (зубы сомкнуты, верхняя губа приподнята и обнажает верхние резцы).

Комплекс артикуляционной гимнастики № 1 для свистящих (с, з, ц).

«Загнать мяч в ворота» (по М. Ф. Фомичёвой)

Цель: вырабатывать длительную, направленную воздушную струю.

Описание. Вытянуть губы вперёд трубочкой и длительно дуть на ватный шарик (лежит на столе перед ребёнком), загоняя его между двумя кубиками.

Методические указания.

Следить, чтобы не надувались щёки, для этого их можно слегка придерживать пальцами.

Загонять шарик на одном выдохе, не допуская, чтобы воздушная струя была прерывистой.

2. «Наказать непослушный язык» (по М. Ф. Фомичёва)

Цель: вырабатывать умение, расслабив мышцы языка, удерживать его широким, распластанным.

Описание. Немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлёпывая его губами, произнести звук «пя - пя - пя».

Удерживать широкий язык в спокойном положении при открытом рте под счёт от 1 - 5, 5 - 10.

Методические указания.

Нижнюю губу не следует подворачивать и натягивать на нижние зубы.

Язык должен быть широким, края его касаются уголков рта.

Похлопывать язык губами надо несколько раз на одном выдохе.

Следить, чтобы ребёнок не задерживал при этом выдыхаемый воздух.

3. «Лопатка» (по М. Ф. Фомичёвой)

Цель: вырабатывать умение удерживать язык в спокойном, расслабленном положении.

Описание. Улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий передний край языка на нижнюю губу. Удерживать его в таком положении под счёт от 1 - 5, 5 - 10.

Методические указания.

Губы не растягивать в сильную улыбку, чтобы не было натяжения.

Следить, чтобы не подворачивалась нижняя губа.

Не высовывать язык далеко: он должен накрывать только нижнюю губу.

Боковые края языка должны касаться уголков рта.

Если упражнение не получается, надо вернуться к упражнению «Наказать непослушный язык».

4. «Кто дальше загонит мяч?» (по М. Ф. Фомичёвой)

Цель: вырабатывать плавную, длительную, непрерывную воздушную струю, идущую посередине языка.

Описание. Улыбнуться, положить широкий передний край на нижнюю губу и, как бы произнося длительный звук ф, сдуть ватку на противоположный край стола.

Методические указания.

Нижняя губа не должна натягиваться на нижние зубы.

Нельзя надувать щёки.

Следить, чтобы дети произносили звук ф, а не звук х, то есть воздушная струя была узкая, а не рассеянная.

5. «Почистим зубы» (по М. Ф. Фомичёвой)

Цель: научить детей удерживать кончик языка за нижними зубами.

Описание. Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот и кончиком языка почистить нижние зубы, делая сначала движения языком из стороны в сторону, потом снизу вверх.

Методические указания.

Губы неподвижны, находятся в положении улыбки.

Двигая кончиком языка из стороны в сторону, следить, чтобы он находился у десен, а не скользил по верхнему краю зубов.

Двигая языком снизу вверх, следить, чтобы кончик языка был широким и начинал движение от корней нижних зубов.

Комплекс артикуляционной гимнастики № 2 для шипящих (ш, ж, ч, щ).

1. «Вкусное варенье»

Цель: вырабатывать движение широкой передней части языка вверх и положение языка, близкое к форме чашечки, которое он принимает при произнесении звука ш.

Описание. Слегка приоткрыть рот и широким краем языка облизать нижнюю губу, делать языком сверху вниз, но не из стороны в сторону.

Методические указания.

Следить, чтобы работал только язык, нижняя челюсть должна быть неподвижной.

Язык должен быть широким, боковые края его касаются углов рта.

Если упражнение не получается, нужно вернуться к упражнению «Наказать непослушный язык».

2. «Гармошка»

Цель: укрепить мышцы языка. Растягивать подъязычную уздечку.

Описание. Улыбнуться, приоткрыть рот, приклеить язык к верхнему нёбу и, не отпуская языка, закрывать и открывать рот. Губы находятся в положении улыбки.

Методические указания.

Следить, чтобы губы были неподвижны, когда открывается рот.

Открывать и закрывать рот, удерживая его в каждом положении под счёт от 3 - 5.

Следить, чтобы при открытии рта не провисала одна из сторон языка.

3. «Фокус»

Цель: вырабатывать подъём языка вверх, умение придавать языку форму ковшика и направлять воздушную струю посередине языка.

Описание. Улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий край языка на верхнюю губу так, чтобы боковые края его были прижаты, а посередине языка был желобок, и сдуть ватку, положенную на кончик носа. Воздух при этом должен идти посередине языка, тогда ватка полетит вверх.

Методические указания.

- Следить, чтобы нижняя челюсть была неподвижной.

Боковые края языка должны быть прижаты к верхней губе.

Нижняя губа не должна подворачиваться и натягиваться на нижние зубы.

4. «Чашечка»

Цель: научиться удерживать язык в форме чашечки наверху, у верхних зубов. Укреплять мускулатуру языка.

Описание. Улыбнуться, открыть рот и установить язык наверху в форме чашечки.

Методические указания.

Если «Чашечка» не получается, то необходимо распластать язык на нижней губе и слегка надавить на середину языка. При этом края языка поднимаются вверх, и язык принимает нужную форму.

Можно также распластать язык похлопыванием по нему губами, завернуть его на верхнюю губу, придерживая края пальчиками.

- При выполнении упражнения края языка находятся у верхних зубов.

5. «Приклей конфетку»

Цель: учить удерживать язык вверху.

Описание. Положить широкий язык на нижнюю губу. На кончик языка поместить тоненький кусочек ириски, приклеить конфетку к небу за верхними резцами.

Методические указания.

Комплекс артикуляционной гимнастики № 3 для сонорных звуков (л, ль)

1. «Наказать непослушный язык»

Цель: вырабатывать умение, расслабив мышцы языка, удерживать его широким, распластанным.

Описание. Немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлёпывая его губами, произнести звук «пя - пя - пя». Удерживать широкий язык в спокойном положении при открытом рте под счёт от 1 - 5, 5 - 10.

Методические указания.

Нижнюю губу не следует подворачивать и натягивать на нижние зубы.

Язык должен быть широким, края его касаются уголков рта.

Похлопывать язык губами надо несколько раз на одном выдохе. Следить, чтобы ребёнок не задерживал при этом выдыхаемый воздух.

2. «Пароход гудит»

Цель: вырабатывать подъём спинки языка вверх.

Описание. Приоткрыть рот и длительно произносить звук ы (как гудит пароход).

Методические указания.

Следить, чтобы кончик языка был опущен и находился в глубине рта, а спинка была поднята к нёбу.

3. «Индюк»

Цель: вырабатывать подъём языка вверх, подвижность его передней части.

Описание. Приоткрыть рот, положить язык на нижнюю губу и производить движения широким передним краем языка по верхней губе вперёд и назад, стараясь не отрывать язык от губы, как бы поглаживая её.

Сначала производить медленные движения, потом убыстрить темп и добавить голос, пока не слышится бл - бл (как индюк балбочет, кулдыкает).

Методические указания.

Следить, чтобы язык был широким и не сужался.

Чтобы движения языком были вперёд - назад, а не из стороны в сторону.

Язык должен «облизывать» верхнюю губу, а не выбрасываться вперёд.

4. «Качели»

Цель: вырабатывать умение быстро менять положение языка, необходимое при соединении звука л с гласными а, ы, о, у.

Описание. Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот, положить широкий язык за нижние зубы (с внутренней стороны) и удерживать в таком положении под счёт от 1 – 5. Потом поднять широкий язык за верхние зубы и удерживать под счёт от 1 – 5. Так поочередно менять положение языка 4 – 6 раз.

Методические указания.

Следить, чтобы работал только язык, а нижняя челюсть и губы оставались неподвижными.

5. «Лошадка»

Цель: укрепляет мышцы языка и вырабатывает подъём языка вверх.

Описание. Улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот и пощелкать кончиком языка.

Методические указания.

Упражнение сначала выполняется в медленном темпе, потом быстрее.

Нижняя челюсть не должна двигаться; работает только язык.

Если у ребёнка пощёлкивание не получается, нужно предложить ему выполнять упражнение «Приклеить конфетку», а потом вернуться к этому упражнению.

Следить, чтобы кончик языка не подворачивался внутрь, то есть чтобы ребёнок щёлкал языком, а не чмокал.

Комплекс артикуляционной гимнастики № 4 для сонорных звуков (р, рь)

1. «Чи зубы чище»

Цель: вырабатывать подъём языка вверх.

Описание. Приоткрыть рот и кончиком языка «почистить» верхние зубы с внутренней стороны, делая движения языком из стороны в сторону.

Методические указания.

Губы в улыбке, верхние и нижние зубы видны.

Следить, чтобы кончик языка не высывался, не загибался внутрь, а находился у верхних зубов.

Нижняя челюсть неподвижна, работает только язык.

2. «Маляр»

Цель: отработать движения языка вверх и его подвижность.

Описание. Улыбнуться, приоткрыть рот и «погладить» кончиком языка твёрдое нёбо, делая движения языком вперёд - назад.

Методические указания.

Губы и нижняя челюсть должны быть неподвижны.

Следить, чтобы кончик языка, продвигаясь вперёд, доходил до внутренней поверхности верхних зубов, когда он продвигается вперёд, и не высовывался изо рта.

3. «Барабан»

Цель: укреплять мышцы кончика языка, вырабатывать подъём языка и умение делать кончик языка напряженным.

Описание. Улыбнуться, открыть рот и постучать кончиком языка за верхними зубами, многократно и отчётливо произнося звук д: д - д - д. Сначала звук д произносить медленно. Постоянно убыстрять темп.

Методические указания.

Рот должен быть открыт, губы в улыбке, нижняя челюсть неподвижна; работает только язык.

Следить, чтобы звук д носил характер чёткого удара - не был хлюпающим.

Кончик языка не должен подворачиваться.

Звук нужно произносить так, чтобы ощущалась воздушная струя.

4. «Барабан - 2»

Цель: вырабатывать подъём языка, развивать упругость и подвижность кончика языка.

Описание: Рот открыт. Губы в улыбке. Широкий язык поднят вверх к нёбу и произносить поочередно отчётливо да - ды. При произнесении слога да язык отводится к центру нёба, при произнесении ды - перемещается к бугоркам за верхними резцами. Сначала упражнение выполняется медленно, затем темп убыстряется. При произнесении должна ощущаться выдыхаемая струя воздуха.

Методические указания.

Следить, чтобы губы не натягивались на зубы. Нижняя челюсть не должна двигаться. Произнесение да - ды должно быть чётким, не хлюпающим, кончик языка не должен подворачиваться.

5. «Автомат»

Цель: вырабатывать подъём языка, гибкость и подвижность кончика языка.

Описание. Рот открыт. Губы в улыбке. Напряженным кончиком языка постучать в бугорки за верхними зубами, многократно и отчётливо произнося звук т - т - т - сначала медленно, постепенно убыстряя темп.

Методические указания.

Следить, чтобы губы и нижняя челюсть были неподвижны, звук т носил характер чёткого удара, а не хлюпал, кончик языка не подворачивался, ощущалась выдыхаемая воздушная струя воздуха. Для проверки ко рту поднести полоску бумаги: при правильном выполнении упражнения она будет отклоняться.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения на развитие слухового внимания, мышления и памяти

1. Хлопни в ладоши над головой, если будет названо живое и маленькое.

Муравей, птица, слон, бегемот, булавка, комната, капля, божья коровка, дом, гусеница, муха, ванна, бассейн, пчела, монета, компьютер, кухня, мел, ластик, иголка, шкаф, пуговица, жук, конфета, дверь, кнопка, таракан, озеро, изюм, море.

2. Попробуй повторить то, что произносил гость с другой планеты, когда прибыл на Землю.

БАН ТУХ МУН (Гость сказал: «Приветствую вас!»)

КЯМ МОП ДУТ (Этот букет вам!)

ТУКЕН ДАТОН КУВАН (Как у вас жарко!)

ТИПУ БАМЯ ГУМИ (Я прибыл с далекой планеты!)

ДЫТУНА БАПУХА ГУДАЙКА (Наши ученые наблюдают за вашей планетой!)

ВАТКУНЯ ФТУМАКА БНЫГАТА (Я скоро опять прилечу на Землю!)

Особенности данного упражнения в том, что все звуки в сочетаниях легко произносимы, и ребенок с любыми нарушениями речи может повторить их правильно.

3. Послушай названия 4 предметов, а затем повтори их в другом порядке: от самого маленького к самому большому: Слон – волк – жук - кот, утка – лебедь – ворона – воробей, вишня – слива – ананас – арбуз, кит – дельфин – щука – ерш, океан – пруд – море – лужа, трасса – дорога – тропинка – шоссе.

4. Послушай три близких по звучанию слова и назови то, что можно есть.

Картошка, ложка, окрошка. Апельсин, блин, мандарин. Конфета, котлета, ракета. Миска, сосиска, ириска. Банан, диван, барабан. Пирог,

сапоги, утюги. Лимон, вагон, бульон. Мёд, компот, плот. Виноград, мармелад, фотоаппарат. Пирожок, творожок, горшок. Солянка, полянка, склянка. Булочка, будочка, дудочка. Кабачок, крючок, значок. Ананас, квас, контрабас. Салат, халат, мармелад. Калач, кулич, циркач. Торты, шорты, корты. Пломбир, кефир, сыр. Жакет, букет, пакет. Суп, зуб, дуб.

5. Запомни предметы, разложенные на столе (бумага, стакан с водой, чашка, ложка, картон, ножницы, книга, вилка). Повернись к столу спиной. Внимательно слушай и, не глядя, рассказывай о том, что я буду делать.

- Мять бумагу.
- Переливать воду.
- Стучать ложкой по чашке.
- Резать картон ножницами.
- Стучать вилкой о ложку.
- Рвать бумагу.

6. Послушай и повтори ритм, который я буду отхлопывать. Повторяй за мной не глядя, только по слуху.

Ритмический рисунок (X – хлопок)

X _ X

XX _ X

X _ XX

XX _ XX

XXX _ XX

XX _ XXX

X _ XX _ XX

XX _ X _ XX

7. Послушай, какие плоды растут в сказочном королевстве. Объясни – из каких знакомых слов составлены их названия: огурбузы, помидыни, баклачок, укруска, грумидоры, чеслук, слижовник, моркофель, вишбрикос.

8. Назови слово правильно.

Мегемот, бегебот, дигимот, бегемот, гибидот, бигетот.

Контета, конфета, фонфета, наффета, конкета, танфета.

Медмеди, медведи, недмеди, меддеди, невмеди, ведмеди.

Митанин, витамин, витанин, нитавин, митавин, фитамин.

9. Покажи, как одни и те же звуки можно произнести по-разному.

МЯУ:

- Громко (кот рядом).
- Тихо (кот далеко).
- Высоким голосом (маленький котенок).
- Низким голосом (старый кот).
- Хриплым голосом (кот простудился).

МУ:

- Громко (корова близко).
- Тихо (корова далеко).
- Высоким голосом (теленочек мычит).
- Низким голосом (бык мычит).
- Грозным голосом (бык сердится).

10. Списать или написать под диктовку пары слов: тачка-пачка, толк-полк, тир-пир, почка-точка, тара-пара, порт-торт, тот-пот, топил-попил, тушки-пушки, затор-запор, затирать-запирать, течение-печенье, стол-спал, притушить-припушить, выть-вить.

11. Игра «Королевская буква» Выбирается любая буква, которая будет королевой. Взрослый задает вопросы, все ответы детей (кроме предлогов) должны начинаться с королевской буквы.

ПРИМЕР: Королева – буква М.

Где ты был? - в магазине.

С кем? – с мартышкой.

Что ты там покупал? – мармелад.

Королева – буква Л.

Где ты делал? – лепил лошадку.

С кем? – с Лёшей.

Где?- в лагере.

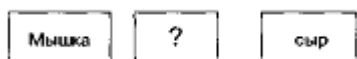
ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Работа с предложением (по И.Н. Садовниковой)

1. Тема «Составление предложений по опорным картинкам»

Цель: наглядно показать, что предложение составляется из слов. Тренировать в определении количества и последовательности слов в предложении, в составлении схемы предложения, готовящей учащихся к раздельному написанию слов. Сопоставление слова и предложения как речевых единиц.

1) На доске закрепляются предметные картинки:



Дети должны составить устно предложение из трех слов: Мышка любит сыр, а затем повторить предложение и обозначить его одной длинной полосой (логопед – на доске, ученики – в тетрадях).

Логопед выясняет у детей, сколько слов в предложении. Слова обозначаются в схеме короткими чертами. Дети по показу логопеда выборочно называют второе, третье, первое слово (можно обратиться к картинкам.)

Аналогично рассматриваются и другие картинки.

2) Логопед демонстрирует сюжетные картинки:

«Мальчик читает книгу», «Девочка гонит козу», «Кролик ест морковку».

Дети называют предложения по этим нерасчлененным картинкам. Определяют количество и последовательность слов в каждом предложении, отыскивают в схеме определенное слово. Читают предложение по схеме.

3) Дети упражняются в составлении распространенных предложений по вопросам где? как? когда? (На сюжетных картинках.)

2. Тема «Предложение»

Цель. Показать необходимость согласования слов в предложении, упражнять в грамматически правильном построении предложений.

Тренировать в наблюдении за интонацией понижения голоса, соотнося это с правилом обозначения границ предложения в письме.

1. На доске делается запись, логопед читает ее и поясняет.

Гулять (отдельное слово не всегда передает мысль)

Гулять. Дети. Поле. (Ряд слов, не связанных между собой нормами грамматики, не является предложением.)

Гуляли поле дети в (Слова, записанные в беспорядке, тоже не передают мысли.) дымок, идёт, труба, из; орехи, в, белка, прячет, дупло.

3. Логопед предлагает ученикам послушать стихотворение:

БОЛЬШАЯ БУКВА

Буква обычная выросла вдруг,
выросла выше букв-подруг.

Смотрят с почтеньем на букву подруги -
но почему? За какие заслуги?

Буква расти не сама захотела.

Букве поручено важное дело.

Ставится в слово не зря и не просто
буква такого высокого роста!

Ставится буква у строчки в начале -
чтобы начало все замечали.

Имя, фамилия пишутся с нею,
Чтобы заметней им быть и виднее.

Чтобы звучали громко и гордо

Имя твоё, имя улицы, города!

Буква большая — совсем не пустяк:
в букве большой - уважения знак!

(Е. Измайлов.)

Дети говорят о том, что первое слово в предложении пишется с большой буквы, а в конце предложения ставится точка.

4. Как по интонации (понижению голоса) угадать, закончилось ли предложение?

Игра. При понижении голоса надо хлопнуть в ладоши. Хлопок будет обозначать точку.

Бабушка вяжет, (хлопок)

Бабушка вяжет (..?) носки, (хлопок)

Бабушка вяжет носки (..?) внуку, (хлопок)

Бабушка вяжет носки внуку (..?) Максиму, (хлопок)

5. Прочитать текст.

было жаркое лето дети пошли за грибами в лесу их застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше

Определить тему рассказа.

- Выделить в тексте законченные смысловые единицы – предложения, отмечая, о чем говорится в каждом из них.
- Упражняться в чтении текста с интонационным обозначением границ предложений (понижение голоса, пауза).
- Списать текст, подчеркивая заглавные буквы и точки.

6. Прослушать (прочитать) текст, пересказать по ролям два диалога.

ТЕЛЕФОННЫЙ РАЗГОВОР

Мария Ивановна и Петр Иванович, Маша и Петя говорят по телефону.

Но связь где-то перепуталась, и вот что получилось.

- А сколько у кошки котят?
- Тридцать восемь и пять.
- А доктор приходил?
- Целых шесть.
- А есть хоть один полосатенький?
- Скоро будет. Звонил, что выезжает.
- Может, положить грелку на живот?
- Не знаю... Там что-то копошится и пищит.

7. Определить в данных ниже столбцах словосочетания и предложения:

ранней осенью

Наступила осень,

головки цветов

Цветы увяли.

кудрявая травка

Пожелтела трава,

гнезда птиц

Замолкли птицы,

промочило дождём

Идут дожди.

Устно распространить предложения.

8. Составить предложения, используя следующие словосочетания:

высокие ели

весёлая песня

забавный котёнок

спелая земляника

полная корзина

широкие улицы

нарядная толпа

белый пароход

колючий куст

свежая булка

9. Из двух предложений составить одно — по образцу.

Образец:

Сегодня пасмурный день. Сегодня дождливый день.

Сегодня дождливый и пасмурный день.

По нашей улице ходят трамваи. По нашей улице ходят автобусы.

У меня есть коллекция марок. У меня есть коллекция-значков.

Мы набрали много рыжиков. Мы набрали много маслят.

10. Исправить предложения, если есть ошибки.

Мальчик стеклом разбил мяч. После грибов будут дожди.

Брат потерял библиотеку из книги. Коза принесла девочке корм.

Весной луга затопили реку. На тоненьких листьях показались ветки.

11. Из двух простых предложений составить одно — сложное, используя союзы и, а, но.

Выглянуло солнце. Дети пошли гулять.

Солнце светит ещё ярко. Звери уже готовятся к зиме.

Начался дождь. Дети укрылись в шалаше.

Снег ещё не лёг. Заяц оделся в белую шубку.

Прокричал петух. Разом ответили ему петухи с других дворов.