



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**«Содержание коррекционной работы по преодолению
нарушений фонетико-фонематических процессов у детей
младшего школьного возраста с дисграфией»**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

63,44 % авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 9 » 03 2022 г. 14.18
зав. кафедрой СПП и ПМ

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы 506-101-5-1

Кротких Лилия Даниловна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск

2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1. Понятие «фонетико-фонематические процессы»	6
1.2. Особенности формирования фонетико-фонематических процессов у детей в онтогенезе.....	13
Выводы по 1 главе.....	16
ГЛАВА 2. ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ.....	18
2.1. Клинико-психологическо-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	18
2.2. Особенности нарушения фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	25
2.3. Обзор методик по преодолению нарушений фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	31
Выводы по 2 главе.....	37
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ.....	39
3.1. Методики изучения сформированности фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	39
3.2. Состояние сформированности фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	44
3.3. Содержание коррекционной работы по развитию фонетико- фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией	55
Выводы по 3 главе.....	59

Заключение.....	61
Библиографический список.....	63
Приложение.....	67

Введение

Нарушение фонетико-фонематических процессов часто является первичным дефектом в сложной структуре речевых нарушений, влияет на дальнейшее развитие устной и письменной речи ребёнка. Современная логопедия и педагогика рассматривает вопросы симптоматики, механизмов нарушений письменной речи (дисграфии), структуру этого речевого расстройства достаточно широко. Такие исследователи, как И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, С.Б.Яковлев занимались изучением вопросов взаимосвязи развития и формирования фонематического восприятия и дисграфии. По данным исследований около 30% детей в младших классах массовой школы страдают дисграфией. Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, могут вызвать вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка.

Дисграфия также влечет за собой трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Цель исследования – определить содержание коррекционной работы по развитию фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Объект исследования – процесс развития фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Предмет исследования – особенности развития фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Для достижения поставленной цели в процессе работы решались следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, методическую и логопедическую литературу по теме исследования;
2. Изучить особенности фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией;
3. Выделить комплекс упражнений для коррекции и развития фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений фонетико-фонематических процессов у детей с дисграфией, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

Структура и объем дипломной работы: дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложения. Общий объем диплома составляет 66 страниц.

Базой для проведения исследования служила школа МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с дисграфией.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие «фонетико-фонематические процессы»

Проблемой фонетико-фонематических процессов у школьников являются нарушение развития речи. Она охватывает воспитание культуры речевого слуха, навык умений распознавать определенный звук в слове, и определенное количество звуков в слове. Сформированные фонетико-фонематические процессы – это залог четкого, правильного произношения звуков, слов. Если у ребенка эти процессы не сформированы, он повторяет и пишет то, что он услышал и, запомнил в искаженном варианте. Недостаточность фонетико-фонематических процессов выражается очень сильно в школе во время обучения письму и чтению.

К фонетико-фонематическим процессам относят: фонетический слух, фонетическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления.

Понятие «фонетико-фонематические процессы» происходит от слов «фонетика» и «фонема». Фонетика рассматривается как наука, которая изучает звуки речи и звуковое построение языка. В рамках данной науки изучаются слоги, звукосочетания, особенности соединения звуков в речи, также интонация. [8, с. 262]

Изучением проблемы развития фонетико-фонематических процессов занимались такие ученые, как Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.К. Орфинская, Т.Б. Филичева, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и другие. В логопедии принято выделять фонетическую сторону речи – «произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата» и фонематическую сторону речи, которая «обеспечивается работой речеслухового анализатора» [7, с. 42].

Понятие «фонема» ввел в 30-х годах XX века Л. С. Выготский. Фонема — это не просто звук, а значащий звук, звук, не потерявший значения, известная единица, обладающая в минимальной степени первичным свойством, который принадлежит и речи в целом. [12, с.336] Он обращает внимание на то, что фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т. е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи, в связи с чем был введен термин «фонематический слух». Л. С. Выготский включает в фонематических слух следующие компоненты:

- 1) способность слышать, есть данный звук в слове или нет;
- 2) способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- 3) способности различать близко звучащие, но разные по значению слова. [6]

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, а на основе этого фонематического процесса формируются более сложные фонематические процессы: анализ, синтез и представление. Овладение фонематическими процессами имеет большое значение для речевого развития, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Изучением фонематических процессов занимались такие учёные, как Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, И. М. Онищенко, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и др. Фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, при этом первое включает простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления. Долгое время учёные считали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда различных элементов и комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи и артикуляцию. Развитие речи рассматривали через призму развития моторики, мелких артикуляционных

движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие моторики. При этом не было уделено достаточного внимания значению восприятия речи. Но в 30-х годах прошлого века Л. С. Выготский ввёл такое понятие, как «фонема»: он доказал, что фонема является единицей развития детской речи. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путём развития системы фонем, а не путём накопления отдельных звуков. Фонема – не просто звук, а имеющий значение звук. [6] Л. С. Выготский обратил внимание на восприятие фонем. Согласно его точке зрения, «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонем происходит только на фоне человеческой речи». Основной закон восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи.

Фонематический слух - сенсорная основа нашей речи. В отличие от музыкального или звуко-высотного слуха, направленного на различение звуков разной высоты, фонематический слух «занимается» различением фонем - частей слова, имеющих «смысл», содержание, обладающих значением. Фонематический слух - тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека в «решетке фонем». [6]

Фонематическое восприятие – умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает

их от других. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Г. М. Лямина, Н. Х. Швачкин доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова. Д. Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. [35]

Фонематический анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. Д. Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия фонематический анализ, который включал в себя:

1. выяснение порядка следования фонем в слове;
2. установление различительной функции фонем;
3. выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ - это выделение (узнавание) звука на фоне слова (с четырех-пяти лет), выделение начального ударного гласного из слова (с пяти лет); он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). [35] И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа - определение

последовательности звуков в слове (последовательный анализ), их количества (количественный анализ), места по отношению к другим звукам (после какого звука/перед каким звуком – позиционный анализ). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (с шести лет). Именно Д. Б. Эльконин доказал, что прежде, чем обучать ребёнка письменной речи, нужно обучить его навыкам фонематического анализа. [35] Кроме того, необходимо отметить роль Н. Х. Швачкина, установившего опытным путём последовательности освоения детьми фонематических различий. [34] Экспериментатор добивался того, чтобы ребёнок усвоил соотнесённость услышанного слова с предметом, а затем просил показать или дать. Таким образом, он выявлял важные закономерности восприятия фонем. Необходимо отметить и роль Н. И. Жинкина, выдвинувшего гипотезу о том, что все фонемы хранятся в памяти человека упорядоченным образом и образуют так называемую «фонемную решётку». Несмотря на то, что гипотеза была выдвинута в 1952 году, она и сейчас подтверждается многими педагогами, психологами и лингвистами Л. С. Волкова раскрывает понятие «фонематического слуха» как «...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова». [19, с. 273] Фонематическое восприятие, по её мнению, это «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова». В его основе лежит фонематический слух. Это определение охватывает и различие фонем, и фонематический анализ, и синтез, и представления. Под фонематическим анализом подразумеваются умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, подсчёт их количества, классификация. Аналогично под фонематическим синтезом мы будем понимать умственные действия по синтезу звуковой структуры в слово – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова.

Фонематический синтез – это мысленный процесс соединения звуков в целое слово (с 6 лет). Другими словами, фонематический синтез – это процесс, противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. [20] Фонематические представления – способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений. Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления — способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у ребенка на основании приобретаемой способности слышать и различать звуки (фонематический слух), выделять звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам (фонематический анализ). В формировании фонематических представлений выделяется несколько периодов. На первых этапах (от одного года до трёх лет) фонематические представления складываются в соответствии с собственным неправильным произношением. В процессе дальнейшего развития ребенок овладевает способностью не всегда считаться с артикуляцией звуков, т. е. речеслуховой анализатор освобождается от тормозящего влияния речедвигательного анализа.

Функции фонематической системы были определены и раскрыты В. К. Орфинской [17, с. 375]:

1. слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);
2. смыслоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смысла);

3. фонематический анализ, т. е. разложение слова на составляющие его фонемы.

Многие учёные, такие как П. К. Анохин, А. Р. Лурия, пытались ответить на вопрос, благодаря каким отделам центральной нервной системы и каким механизмам её функционирования осуществляется процесс восприятия речи, в частности фонем. Эти учёные также устанавливали и развитие соответствующих структур мозга на разных возрастных этапах. [21]

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. Его периферический отдел располагается в кортиевоом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков. Проводниковый отдел передает информацию к коре головного мозга, частично её анализируя, при этом определяя направление и отдаленность источника звука. Данная функция обеспечивается большим количеством передаточных звеньев (8 пара черепно-мозговых нервов, продолговатый мозг, мозжечок, средний мозг, медиальное коленчатое тело и слуховое сияние). Уже в 1874 году Э. Вернике установил, что в коре головного мозга в левом полушарии на границе височной и теменной долей имеется зона сенсорной речи, в ней осуществляется анализ звучащей речи: контроль наличия звука в слове, особенности его позиционного звучания, порядок и количество звуков в слове, различение близких по акустическим параметрам звуков. При её поражении человек слышит слова, но не понимает их смысла, так как в ней хранятся звуковые образы слов. [14] Таким образом, мы выяснили, что в современной психолого-педагогической литературе под фонематическим восприятием подразумевается процесс узнавания и различения отдельных фонем и фонематических рядов, слов. Если фонематическое восприятие сформировано, то дифференциация слов происходит по значению и слухопроизносительным образам звуков. Само узнавание слова опирается

на акустикоартикуляторные всего слова в целом, а звуковые образы слов находятся в зоне Вернике.

1.2. Особенности формирования фонетико-фонематических процессов у детей в онтогенезе

В педагогической и психологической литературе становление фонетико-фонематических процессов у детей описаны в работах В. И. Бельтюкова А. Н. Гвоздева, М. Е. Хватцева, Н. Х. Швачкина Д. Б. Эльконина. Фонетико-фонематические процессы это показатель разговорной речи, аналогично речи говорящего общепринятым произносительным нормам. [35] Теменной отдел коры головного мозга является Центральным звеном речедвигательного анализатора, который анализирует расположение органов артикуляционного аппарата непосредственно в момент речи, и лобный отдел (центр Брока), который программирует и осуществляющий контроль за выполнением движений. Функцией фонематических процессов является способность различать и дифференцировать фонемы родного языка. Работа анализатора речи и слуха с периферическом отделом, расположенным в кортиевоом органе и принимающим акустическую информацию, в том числе речевые звуки. Проводниковый отдел головного мозга передает информацию в кору, одновременно определяя направление и расстояние от источника звука, и, таким образом, частично анализирует ее. [17] Описанная функция обеспечивается большим количеством передаточных звеньев (VIII пара черепно-мозговых нервов, продолговатый мозг, мозжечок, средний мозг, медиальное коленчатое тело и слуховое сияние). Центральный отдел речеслухового анализатора – это височный отдел (центр Вернике), в котором осуществляется анализ звучащей речи: непосредственно контролирует наличие звука в слове, особенности его позиционного звучания, количество и порядок звуков в слове, различение близких по акустическим параметрам звуков. Исследования А. Р. Лурия, Ф. А. Сохина,

А. Г. Тамбовцева, Г. А. Тумаковой и другие подтверждают, что элементарное усвоение о фонетических особенностях звучащего слова также влияет на общее развитие речи ребенка - на усвоение грамматической системы, лексики, артикуляции и дикции. [21] В онтогенезе развитие и становление фонетико-фонематических процессов происходит постепенно. В раннем возрасте у ребенка одновременно развивается слух, и появляются голосовые реакции. В периоде 2-3 месяцев ребенок начинает гулить, в периоде 3-4 месяцев – лепет. В этом возрасте ребенок слушает окружающие его звуки, отслеживает источник звука, поворачивает голову к говорящему, таким образом происходит развитие фонематического слуха. В шестимесячном возрасте у ребенка появляются нестабильные и отчетливые звуки в коротких звуковых комбинациях. Ребенок умеет произносить гласные звуки, издавать четкий звук [а] и согласные, особенно [п], [б], [м], [к], [т]. В этот период он очень хорошо понимает интонацию говорящего и реагирует на тон голоса. В возрасте одного года ребенок может произносить простые звуки по артикуляции, такие как гласные - [а], [у], [и], согласные - [п], [б], [м], [н], [т], [д], [к], [г]. Развитие и формирование произношения у всех детей происходит по-разному. Некоторые дети могут издавать больше звуков и более четко, в то время как другие могут наоборот. Уровень звукового произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата, которые ребенок только начинает осваивать. По мнению Н. Х. Швачкина, в конце первого года жизни слово впервые начинает служить средством общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на свою звуковую оболочку (фонемы, которые являются ее частью). [35, с. 255] По словам Р. Е. Левина и Н. Х. Швачкина, в период от одного года до четырех лет развитие фонематического слуха происходит параллельно с овладением звукопроизношения. Как А. Н. Гвоздев писал, что фонематическое развитие проходит стремительно, стабильно обгоняя артикуляционные способности ребенка, что является основой для

улучшения произношения. В возрасте 2 лет, дети произносят звуки, такие как [э], [ы], [и], но многие согласные могут произноситься некорректно, например, согласные произносятся мягкими ([т'], [д'], [с'], [з']). Дети улучшают способность подражания речи окружающим, и понимание речи постоянно развивается. В этом возрасте ребенок может активно и самостоятельно использовать простые, упорядоченные слова в речи. Н. Х. Швачкин отмечает, что к концу второго года жизни у ребенка появилось понимание речи, то есть уже сформировалось фонематическое восприятие всех звуков родного языка. [35, с. 256] На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата развивается, но произношение ребенка еще не нормальное. В этом возрасте ребенок пытается приблизить свое произношение к общепринятым и заменяет звуки, которые трудно произносить, простыми. Например, звук [ц] заменяется звуком [т'] или [с'], звуки [ч] и [щ] - звуками [т'] и [с'] следовательно, звуки [л] и [р] - звуком [л'] или [й], шипящие и твердые свистящие – [т'], [д']. В возрасте трех лет четко оформляются губно-зубные звуки: [ф], [ф], [в']. Фонематическое восприятие на данный момент должно быть сформировано: дети почти не смешивают слова, с похожими звуками, и стараются сохранить слоговую структуру слова. В возрасте 4 лет артикуляционный аппарат ребенка еще больше укрепляется, мышечные движения улучшаются. Такие звуки, как твердые согласные, шипящие звуки появляются в речи, ребенок может правильно произносить слова при совпадении нескольких согласных. В это время дети могут заметить ошибки в произношении других детей, легко различить звуковые комбинации и слова, близкие по звуку, поэтому фонематическое восприятие улучшается еще больше. [35, с. 257] На пятом году жизни подвижность артикуляционного аппарата у детей возрастает. Большинство детей правильно произносят шипящие, сонорные звуки - [л], [р], [р'], у некоторых из них неустойчивое произношение свистящих и шипящих, их меняют между собой. Простые слова, дети четко произносят эти группы звуков, а в сложных и незнакомых они заменяют их.

Фонематические процессы у детей совершенствуются в возрасте пяти лет: они распознают звук в речи, могут выбрать слово для данного звука, различают увеличение или уменьшение громкости речи и замедление или ускорение темпа. В возрасте шести лет дети могут правильно произносить все звуки родного языка. Фонематический слух хорошо развит, что позволяет ребенку отличать слоги или слова с определенным звуком от группы других слов, чтобы различать фонемы с похожим звуком. В большинстве случаев в семилетнем возрасте дети имеют достаточно развитое фонематическое восприятие, обладают определенными навыками звукового анализа (они могут определять количество и последовательность звуков в слове), что достаточно для освоения грамоты в школьной программе. Итак, когда ребенок входит в школу, у него сформировалось правильное произношение на достаточном уровне, все аспекты языка хорошо развиты, что открывает перспективы для успешного усвоения материала программы в школе. А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина доказали, что необходимо развивать высшие формы фонематического слуха, при котором дети могли бы делить слова на составляющие звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. анализировать звуковую структуру слова. [35, с. 258]

Выводы по 1 главе

В первой главе мы изучили такое понятие, как «фонетико-фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе и выяснили, что фонетико-фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления.

Мы выяснили, что в современной психолого-педагогической литературе под фонематическим восприятием подразумевается процесс узнавания и различения отдельных фонем и фонематических рядов, слов.

Если фонематическое восприятие сформировано, то дифференциация слов происходит по значению и слухопроизносительным образам звуков. Само узнавание слова опирается на акустико-артикуляторные признаки всего слова в целом, а звуковые образы слов находятся в зоне Вернике. В онтогенезе развитие и становление фонетико-фонематических процессов происходит постепенно и по определённым закономерностям и проходит несколько этапов. Начало формирования фонематического слуха начинается в 3-4 недели, к 2 годам ребёнок различает все звуки родного языка, к 4 годам формируется фонематическое восприятие, а к 6 годам дети уже могут выделять заданный звук в слове, осваивают навыки звукового анализа и синтеза. В младшем школьном возрасте при нормальном интеллектуальном развитии завершается формирование фонетико-фонематических процессов.

ГЛАВА 2. ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

2.1. Клинико-психологическо-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией

С началом обучения в школе многие дети испытывают трудности при изучении русского языка, в частности письма. Такие проблемы являются следствием специфического нарушения письма – дисграфии. Письмо – это многоуровневый процесс, включающий в себя работу речеслухового, речедвигательного, зрительного и общедвигательного анализаторов, между которыми в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура определяется этого процесса овладением навыком, задачами, и характером письма. Высокий уровень развития устной речи дает основу развития письма без каких-либо нарушений, это обуславливается тесной связью между ними. Дисграфия имеет различные классификации. Данному вопросу посвящены труды М. Е. Хватцева, О.А. Токаревой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, Т.В. Ахутиной и др. [9, с. 156] По их мнению, основа нарушения письма, составляет нарушение развития пространственных, тактильных, слуховых, кинестетических представлений и т.д. Классификация дисграфии, в разработке которой принимали участие Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и другие ученые, включает в себя следующие виды: [14]

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. Основой данного вида дисграфии является некорректное произношение, ребенок пишет, опираясь на неправильное проговаривание. Хватцев М.Е. выделял схожий вид дисграфии – на почве расстройства устной речи. Данный вид дисграфии чаще всего наблюдается у детей с тяжелыми нарушениями речи. Такие ошибки наблюдаются у детей на письме: замены и пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в устной речи. Если

после устранения дефектов устной речи на письме, ошибки остаются, это говорит, что внутреннее проговаривание не имеет достаточной опоры на правильное произношение, так как четкий кинестетический образ буквы не сформирован. Но ошибки в виде замен и пропусков не всегда отражаются на письме, происходит компенсация за счет сохранных функций. По акуляторно-акустическому сходству смешиваются обычно парные звонкие-глухие согласные (тетушка, тятя); лабиализованные гласные (зоёц, сюмея); сонорные (кмоп, луль); свистящие-шипящие согласные (сётка, засли); аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов (сапля, цоцна).

2. Акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознавания). Звуки в речи произносятся правильно, однако на письме наблюдаются замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. Заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие звуки, звонкие – глухие, аффрикаты. Проявляется данный вид дисграфии в ошибочном обозначении мягкости согласных на письме, по причине нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (сэло, утуг, крэсло), замена ударной гласной о-у (лусь- лось), е-и (дело-дило). Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, наблюдается у детей с сенсорной алалией и афазией. В тяжелых случаях звуки, обозначающие далекие артикуляторно и акустические (л-к, б-в, п-н), на письме смешиваются, не зависимо от произношения. Исследование показало, что во время письма дети с дисграфией недостаточно используют проговаривание (кинестетические ощущения) Левина Р. Е., Спинова Л. Ф. считают, что замена букв на письме с фонематическим недоразвитием, связана с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы. [15, с.114] Учитывая нарушения операций фонемного распознавания, выделяют акустическую, кинестетическую и фонематическую форму дисграфии.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Данный вид дисграфии основывается на нарушении различных форм языкового анализа и синтеза. На письме наблюдается искажения структуры слова и предложения, дети ошибочно делят предложения на слова, проводят слоговой и фонематический анализ и синтез. Искажение звукобуквенной структуры слова, наблюдается при, более сложной форме языкового анализа, фонематическом анализе. Характерными ошибками данного вида расстройства, является пропуск согласных при их стечении (штаны-шаны), пропуски гласных (калина - клна), перестановки букв (пенал-ленап), добавление букв (декабрь-декабарь), пропуски, добавления, перестановка слогов (тишь – тишишь, на полях - наляпух). В данном случае по представлению сформированный фонематический анализ поможет ребенку в овладении письмом. Нарушения на уровне предложений проявляются в слитном написании слов (с предлогами, частицами) с другими словами (неделал), отдельном написании слова (белая береза стоит у окна – белабе сотоет ока), отдельном написании приставки и корня слова (побежали – по бежали). В работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной, нарушение письма, представлено как следствие несформированности фонематического анализа и синтеза. [15, с. 178]

4. Аграмматическая дисграфия. Данный вид дисграфии представлен в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колпоковской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлевой. [14] Она основывается на недоразвитии грамматического строя речи и проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Характерен данный вид дисграфии детям с дизартрией, алалией и умственной отсталостью. Трудность в установлении логических и языковых связей между предложениями, проявляется у детей в связной письменной речи. Так последовательность предложений в тексте не соответствует последовательности событий, смысловая и грамматическая связь между отдельными предложениями нарушается. Ошибками на

уровне предложения, являются аграмматизмы, проявляющиеся в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (отпереть - напереть, телята – теленки), изменение падежных окончаний (шесть карандашов), нарушении предложных конструкций (над окном – на окном), изменение падежа местоимений (за тобой – за тебе), числа существительных (мальчики стоит), нарушении согласования (красивая вид). Дети допускают ошибки в составлении сложного предложения, пропускают члены предложения и нарушают последовательность слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Нарушение зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений приводит к оптической дисграфии. Логинова Е. А. выделяет характерные ошибки в замене графически сходных букв, зеркальное написание, пропуске элементов буквы, или же их неправильного расположения. Зеркальное написание букв отмечаются у левшей и при органических поражениях мозга. О. А. Токарева причиной оптической дисграфии считает неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Буквы и звук не соотносятся друг с другом, и в разные моменты буквы распознаются по-разному, вследствие чего на письме смешиваются. По мнению Волковой Л.С. чаще всего смешиваются рукописные буквы: [19, с. 423] состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (р-ь, г-т), включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (ц-щ, у-и), зеркальное написание букв (Е-З, с-э), пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау), лишние (ш) и неправильно расположенные элементы. Лалаева Р. И. отмечает, что препятствием для анализа букв и выделения схожих и различных элементов, является их сходство. Зачастую у детей наблюдается смешанные варианты дисграфии, обусловленные различными причинами. Яструбинская Е.А. [21, с. 159] утверждает, что в основе повторяющихся ошибок лежат объективные причины, а не

личностные особенности ребенка. Среди таких причин она выделяет причины социального характера:

1. Не готовность или слабая готовность ребенка к обучению в школе;
2. Систематические пропуски школьного обучения;
3. Неблагоприятная обстановка в семье, двуязычие, безразличие к развитию ребенка;
4. Неправильная речь окружающих, ослабленное семантическое здоровье. [21,с. 129]

Причины психофизического характера:

1. Нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
2. Несформированность слухового внимания и памяти. Ученики не воспринимают речь учителя, сложные инструкции данные всему классу;
3. Несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти.
4. Большинство ошибок допускается в процессе списывания. Проверка своей письменной работы, работа с наглядным материалом вызывает трудность;
5. Недостаточность моторного развития;
6. Несформированность пространственного восприятия. Дети не ориентируются на листе тетради и смешивают элементы некоторых букв;
7. Несформированность фонематического восприятия. Трудность слогового и звукобуквенного анализа;
8. Несформированность фонематического слуха. Звуки родного языка на письме не различаются; [21,с. 129]

9. Несформированность слухового восприятия. Заученное правило не используется на письме;

10. Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи. [21, с. 129]

Решающей причины нет, но каждая из них имеет свое значение в совокупности. Единого подхода к типологии ошибок на письме нет. Левина Р.Е., Спирина Л.Ф., Токарева О.А., Садовникова И.Н., Лалаева Р.И. в своих работах описывают симптоматику специфических нарушений письма. [15, с. 115] Садовникова И. Н., выделяя три группы специфических ошибок, ориентируется на возможные механизмы и условия их проявления в письме ребенка:

1. Ошибки на уровне буквы и слога.
2. Ошибки в виде: пропуска гласных (мишка - мшк, ворона - врона), пропуск одинаковой буквы на границе слов (стал пить - ста пить); перестановки (стул - стлу, из подъезда - зи подъезда), перестановка со скоплением согласных (дерево - девро); вставки лишней буквы или слога (даже - дашже, дедушка - дедушка).

Основой данных ошибок является трудность различия сходных фонем. Дети путают звонкие и глухие согласные (хлеб-хлеп), лабиализованные гласные (ё-ю- теплый-тюпый, о-у - по хрупкому-по хрупкому), заднеязычные г - к - х (прибегают - прибегают, голс- холос), сонорные (кораблики - корабрики, койка-колька), свистящие и шипящие (шашки- шаски, живот-зивот, ящик-ясик), аффрикаты (хищник-хичник, чистый-цистый, Жучка-Жутька). - Ошибки на уровне слова. Слитное написание слов, одна из распространенных ошибок. Так ребенок в потоке речи сливание написание служебных слов (бегают и играют), не разделяет два самостоятельных слова (берегозера). Детям, при самостоятельном словообразовании, характерно придумывание несуществующих слов (читательный- читалищный, скрипка-скрипища).

3. Ошибки на уровне предложений. Если у ребенка нарушена грамматическая связь слов, то на письме будут допущены ошибки в согласовании (большой красный яблоко) и управления (по веткам деревьев), при перечислении однородных членов предложения (люди были повсюду: на улицах, площадях, (в) скверах), при употреблении предлогов (играю из мальчиком Петей, спрятался перед зонтом). [15, с. 115] Зачастую специфические нарушения письма сопровождаются дисграфическими и дизорфографическими ошибками. Избавившись от дисграфических ошибок, на первый план выходят орфографические ошибки. Такие нарушения имеют стойкий характер и плохо поддаются педагогической коррекции. Различные отклонения в развитии речи, являются одной из основных причин неуспеваемости детей младшего школьного возраста. Речь, как центральная и важнейшая психическая функция, оказывает важное влияние на развитие ребенка, от ее развития так же зависит и состояние мышления детей. В период раннего развития ребенка, воздействие каких-либо неблагоприятных факторов приводит к нарушению или замедленному созреванию центральной нервной системы, и отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма и обеспечивающие функциональную систему процесса письма. Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией (эмоционально-волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.). Работы И.Т. Власенко, Ю.Г. Демьянова, З.И. Калмыковой, А.Н. Корнева., И.Ю. Кулагиной, Л.С. Цветковой, А.В. Ястребова показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. [13] Это связано с наличием у детей специфических расстройств письма.

Исследование, проведенное А.Н. Корневым показало, что у детей с выраженной дисграфией интеллектуальный показатель развития значительно ниже, чем у детей без нарушений письма. Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дети, страдающие расстройствами письма, характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. [13] У них недостаточно сформированы процессы мышления, страдает процесс формирования сравнения понятий. Детям с дисграфией логопедическая помощь необходима в первую очередь, иначе дети, испытывая трудности в обучении, окажутся в числе детей неуспевающих по программе.

2.2. Особенности нарушения фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией

По мнению А.Н. Корнева, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. [13] А.Н. Корнев отмечал, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности, которые чаще всего вызывают причины поражения мозговых структур. Принято к дисграфическим ошибкам относить: смешения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, замены, раздельное написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, пропуски слов в предложении, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, ошибки оптического характера. В работах ряда авторов о происхождении дисграфических ошибок дают разные трактовки. [13] При замене и смешении букв на письме Р.Е. Левина, Л.Ф.Спирова, А.Н. Корнев видят либо первичную,

либо вторичную недостаточную сформированность фонематического слуха, И.Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой. [15, с. 187] В настоящее время основными симптомами дисграфии являются специфические, не основанные на орфографических правилах. Как правило, это ошибки, которые носят стойкий характер. Их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития обучающегося или с нерегулярностью его школьного обучения. Д. Б. Эльконин определял звуковой анализ, как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. И.Н. Садовникова утверждает, что несформированные процессы звукового анализа проявляются на письме в перестановке букв, и связывает их только с недостаточностью звукового анализа. А.Н.Корнев указывал на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания. И.Н. Садовникова называет причины при вставке букв, как в проявлении отзвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. [15] Другие авторы объясняют эти же ошибки, не сформированным фонематическим слухом и восприятием. Ошибки, которые проявляются в нарушении лексико-грамматической стороны речи, выделении границ предложения, объясняются недостаточным лексическим словарем, не пониманием лексического значения слова. А также уровнем интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса. Большая часть авторов-исследователей характеризуют аграмматизмы, как выражение нарушений в согласовании и управлении, которые объясняют одинаково: бедностью лексического словаря, недостаточностью языковых обобщений, несформированность морфологического анализа и синтаксиса. Р.И. Лалаева причину появлений оптических ошибок. [14] Она объясняет неспособность дифференцировать представления о похожих формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза.

И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, выделяя из группы оптических ошибок смешения букв по кинетическому сходству, объясняют их несформированной кинестетической и динамической стороной двигательного акта, медленным формированием кинемы. [13] Все исследователи отмечают схожую черту у учащихся, которые имеют проблемы на письме, совершают многочисленные ошибки на правила правописания. В настоящее время существуют различные виды ошибок при письме, в которых нашли отражение взгляды исследователей на вероятные причины их возникновения. Наиболее полную обоснованную классификацию дисграфий, разработали сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Дети пишут так, как произносят эти звуки в словах. Учащиеся заменяют, пропускают буквы, заменяют и пропускают звуки в устной речи. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций). Дисграфия у детей появляется на основе нарушений фонемного распознавания и может проявляться в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. [13] При этом в устной речи дети звуки произносят правильно, чаще всего заменяют буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т; ч -щ; ц – т; ц – с). Учащиеся допускают ошибки в обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Заменяют гласные даже в ударном положении, например, о – у. В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным

образом буквы. Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи у обучающихся восполняется за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными. [13] С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Из-за этого неточные слуховые представления о фонетически близких звуках затрудняется выбор фонем, следствием чего заменяются буквы на письме. Исследователи определили, что нарушения письма у детей, связаны с заменой букв, что при фонемном распознавании идёт опора на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль, связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированными представлениями о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы. Для правильного письма учащимся необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. [13] Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую. При дисграфии языкового анализа и синтеза нарушены различные формы языкового анализа и синтеза: при делении предложений на слова, при слоговом и фонематическом анализе и синтезе. Ошибки проявляются на письме в искажении структуры слова и предложения. Особенно

распространены при этом виде дисграфии искажения звукобуквенные структуры слова. Наиболее характерны следующие ошибки: дети пропускают согласные при их стечении; пропускают гласные, перестанавливают буквы, совершают пропуски, добавления, перестановки слогов. [13] Учащиеся нарушают деление предложений на слова при этом виде дисграфии, при которой ошибки проявляются в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами. Дети пишут отдельно слова и приставки с корнем слова. Вид аграмматической дисграфии проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. Она обусловлена несформированностью лексико-грамматическим строем речи. Ошибки данной дисграфии проявляются в аграмматизмах на письме. На уровне предложения аграмматизмы на письме страдает морфологическая структура слова, заменяются префиксы, суффиксы, изменяются падежные окончания; нарушаются предложные конструкции; изменяется падеж местоимений; число существительных; нарушаются согласования; нарушается синтаксическое оформление речи, что проявляется в конструкциях сложных предложений, в пропуске членов предложения, в нарушении последовательности слов в предложении. Оптическая дисграфия связана с нарушением функций зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Дети часто, заменяют графически сходные рукописные буквы, так как они состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположенные в пространстве, включают одинаковые элементы, но отличаются дополнительными элементами, зеркальное написание букв, пропуски элементов особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы. [13] Здесь ошибки проявляются в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения

слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями. При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается. Симптоматика дисграфии у детей характеризуется многочисленными и разнообразными ошибками на письме а так же сложностью их механизмов, проявляющихся чаще всего в комплексе, в сочетании различных форм дисграфий, например: акустическая и артикуляторно-акустическая. Дисграфия у детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений. [13] Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности. Процесс письма в норме осуществляется на основе необходимого уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию. В научных источниках существует несколько определений «дисграфия». [13] Но все авторы-исследователи придерживаются того, что дисграфия–частичное нарушение или расстройство процесса письма, проявляющаяся в стойких специфических

ошибках. В современной логопедии учёные выделили несколько форм дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую. Учащиеся начальных классов в общеобразовательной школе, которые имеют дисграфию, не могут самостоятельно организовать свою деятельность, у них снижена наблюдательность. Они не фокусируются на задании, и из-за того снижается темп выполнения заданий, и дети испытывают трудности в саморегуляции. Учащимся, страдающим различными видами дисграфии, необходима в первую очередь помощь логопеда и поддержка учителя. Без помощи логопеда они станут испытывать трудности в учебном процессе, особенно по таким дисциплинам как русский язык и литературное чтение. Таким образом, пробелы в развитии письменной речи являются распространенными речевыми расстройствами, имеющими разнообразную и сложную патологию в развитии. Авторы-исследователи, говорят о разных причинах и механизмах нарушений письма, имеют отличные мнения на причины и механизмы нарушений письма. У детей младшего школьного возраста дисграфия проявляется в сочетании разных форм. [13]

2.3. Обзор методик по преодолению нарушений фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Анализируя логопедическую литературу отечественных и зарубежных учёных, мы видим, что на протяжении нескольких столетий нарушение письма является пристальным изучением зарубежных и отечественных ученых, которые внесли значительный вклад изучения проблемы нарушения письма: Т.П.Бессонова, О.Е.Грибова, Л.Н.Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова. [2, с. 17] В последние десятилетия исследованиями причин нарушения письма занимаются

О.И.Азова, О.Б.Иншакова, Е.А. Логинова. Р.Е.Левина отмечала, что в основе нарушения письма лежит несформированность фонематической системы. Учёные Б.Г.Ананьев, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова и др. утверждают, что если у детей имеются трудности в становлении фонематических представлений, то представления о графеме и видов языкового анализа и синтеза у детей формируется медленно. [15, с. 54] Проведённое нами исследование у детей младшего школьного возраста в общеобразовательной школе указывает на то, что допущенные грамматические ошибки в письменной речи, связаны с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, недоразвитием лексикограмматического строя речи. Анализ работ обучающихся показал, что искажена морфологическая структура слова, неправильно употреблены приставки, суффиксы, окончания. Частично есть нарушения согласования в числе, роде, падеже. Нарушено грамматическое оформление предложений: неправильная последовательность слов, пропуск главных и второстепенных членов предложений, предлогов. Вопросами коррекции письма у детей младшего школьного возраста занимались Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова. [14] При обучении ребенка русскому языку перед педагогом стоит главная задача формировать у детей правильную, грамотную речь, так как недоразвитие фонематических процессов, повлекут за собой нарушение при письме. Коррекция нарушения письма у детей младшего школьного возраста стала актуальной проблемой в современных условиях общеобразовательной школы, и является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности, в условиях современной общеобразовательной школы. [14] В настоящее время высоки требования к выпускникам начальной школы. Образовательные программы включают в себя насыщенный трудный материал. В большинстве случаев, родители не могут и учителя не могут оказать коррекционную помощь как логопед. Поэтому задача логопеда в коррекции нарушений письма чрезвычайно

важна и необходима в наши дни. Основные принципы логопедической работы, по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста выделили в своих работах Выготский Л.С, Гальперин П.Я., Левина Р.Е. [5, с.54]

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

2. Принцип развития. Коррекционную работу, по исправлению нарушений письма, логопед-педагог проводит постепенно, выделяет те задачи, этапы, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка.

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

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

5. Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учёта возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка. [15]

6. Принцип развития речи и других, психических процессов заключается в коррекции письма, логопедом выделяются определенные этапы работы. На каждом этапе речевой материал усложняется или же

меняется характер задания. Новые задания выдаются на простом речевом материале, затем повышается сложность заданий.

7. Принцип доступности заключается в необходимости соответствующего содержания, методов и форм обучения. Также тот принцип гарантирует соответствие возрастным особенностям обучающихся и уровню их развития.

Данные принципы были учтены при выборе направлений коррекционной работы по преодолению нарушений письма у учащихся начальных классов. По коррекции дисграфии Садовникова И.Н. выделяет развитие и уточнение временных представлений. [20, с. 268] Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении. Важными условиями в логопедической работе, по устранению нарушений письма, являются единая система коррекционных действий на раннем этапе. Основными направлениями в работе логопеда является: развивать фонетический и фонематический слух и восприятие; учить дифференциации фонем и слогов; развивать навыки элементарного звукового анализа. Логопед ведёт работу над звукопроизношением, устраняет все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука). Развивая навыки звукового анализа и синтеза, логопед использует в работе упражнения на выделение из предложения слов, из слов - слогов, из слогов - звуков. Учит различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные. Выделение любых звуков из состава слова. [20, с. 268] Важно добиться умения объединять звуки в слоги, слоги - в слова. Учить определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащать словарный запас и развивать умение пользоваться им. Логопед обучает детей разными способами образовывать новые слова с помощью различных способов словообразования, учит подбирать однокоренные слова. Учитель-логопед проводит тщательную работу по расширению и

активизации лексического запаса слов. При развитии грамматических навыков, основной задачей является развивать правильное понимание и употребление предлогов, составлять предложения по картинкам, сериям картинок, распространять и сокращать предложения. Работая над развитием связной речи, педагог развивает навыки пересказа, учит составлять описательные рассказы. Все существующие подходы и направления в работе по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста направлены на совершенствование устной речи и языковых способностей детей. Если логопедическая работа осуществляется на раннем этапе нарушения письма, то это позволит правильно сформировать устную и письменную речь и преодолеть дисграфию. В тестовой методике Т.А. Фотековой, предлагаются методы обследования речи и рекомендуются речевые задания с тестами и критериями их выполнения. В методике автор использовал речевые пробы, разработанные Р.И. Лалаевой. [24] Бальная система в данной методике, подсчитывает успешность выполнения заданий. В методику вошли шесть серий, которые объединяют речевые пробы разного уровня сложности. Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задания, за серию, и далее из суммарных оценок за каждую из шести серий вычисляется общий балл за выполнение всех заданий методики. Автор также предлагают сокращенный вариант, который содержит те же задания и пробы, которые по результатам анализа являются самыми информативными. Экспресс-вариант состоит из четырех серий. Речевая патология, затрагивающая все стороны речи, наблюдается у детей общим недоразвитием речи и задержкой психического развития, поэтому предлагаемую методику обследования речи авторы рекомендуют использовать только в комплексе с другими методами, направленными на выявление состояния познавательных процессов. [24] Логопед на раннем этапе проводит исследование характеристики психологической базы речи - восприятия, внимания, памяти, мышления, используя в комплексе тесты

и задания, дидактические игры, упражнения. В методике Т.А. Фотековой, представленные тесты и пробы доступны для работы и использования в научно-исследовательских целях. [24] Один из вариантов дает возможность тщательно и углубленно исследовать все стороны устной речи. Второй предназначен для экспресс-диагностики и требует меньших временных затрат. В методике Садовниковой И.Н., описаны проблемы нарушения письменной речи с теоретической и практической стороны. Автор раскрывает причины возникновения этих нарушений. [24] В методике учтены современные требования к содержанию школьного обучения и предложена оригинальная система работы по коррекции нарушений письма. В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма и чтения в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи; раскрываемая типология таких ошибок иллюстрируется примерами из ученических работ. Представлена оригинальная система выявления и учета логопедом специфических ошибок письма. Описаны критерии отграничения дисграфии от незрелости навыков письма, характерной для этапа овладения грамотой. Предлагаются диагностические задания для выявления дисграфии у учащихся начальных классов. Приводятся материалы комплексного изучения школьников с дисграфией, характеризующего состояние ряда их сенсомоторных и гностических функций, важных для становления письменной речи. Методика раскрывает систему коррекционного обучения по устранению нарушений письменной речи. Определяет задачи и способы организации предлагаемых видов работы. Круг темы, содержание и формы работы определены логопедическими задачами, относятся к ключевым вопросам программы по русскому языку в начальной школе. В методике Л.Н. Ефименковой описано построение логопедической работы с учётом: [9]

1. Принципа системности.

2. Принципа поэтапности.
3. Принципа дифференцированного подхода. [9]

Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов. Выбранные методики, на мой взгляд, показали более эффективными и подходящими проблеме. Опираясь на данные методики, планировалась коррекционная работа по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Преодоление нарушений в недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работой. Правильно скорректированная звуковая сторона речи и фонематического недоразвития, речевые функции, позволяют преодолеть нарушение письма у учащихся начальных классов. Ряд таких исследователей, как Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия, В. Л. Бельтюков, И.В. Прищепова, Г. А. Туманова пришли к выводу, что на становление речевой системы, включающей в себя артикуляционный уклад, грамматический строй, словарь (активный, пассивный) влияет сформированность фонетической стороны звучащей речи. Коррекционная работа спланирована опираясь на логопедические принципы. В работе использовались методические рекомендации И. Н. Садовниковой, Л. Н. Ефименковой. Также были использованы задания и упражнения, составленные Т.В.Астаховой, М. М. Безруких. Коррекция нарушения письма, для каждого вида дисграфии, проводится в определённом порядке. [11]

Выделенные методы работы Л.С. Цветковой, по коррекции письма, остаются неизменными:

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

5. метод звукобуквенного анализа;

Выводы по 2 главе

Мы изучили методики по развитию фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста, которые принадлежат И. Н. Садовниковой и Л. Н. Ефименковой. Методики предназначены для коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста, где большое место занимают разделы по развитию фонетико-фонематических процессов. Согласно им, логопедическая работа должна строиться поэтапно, с опорой на анализаторы. В соответствии с изученными способами устранения несформированности фонетико-фонематических процессов, в следующей главе будет проводиться обследование детей с нарушениями фонетико-фонематических процессов, а также будет составлен комплекс упражнений.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

3.1. Методики изучения сформированности фонетико-фонематических процессов у детей с дисграфией

Обследование фонетико-фонематических процессов является важным звеном в общей системе изучения речевой деятельности. Приступая к нему, необходимо досконально изучить различные методики, которые можно использовать как основу для своего исследования. В этом параграфе будут приведены примеры различных методик, на которых будет строиться наш эксперимент. [14]

Приступая к обследованию состояния фонематических процессов, необходимо ознакомиться с анамнезом ребёнка, а также изучить медико-психолого-педагогическую документацию. Анализ этих данных имеет очень важное практическое значение.

Методика проводилась в виде заданий и осуществлялась на основе диагностической литературы таких авторов, как О.И. Азовой, Г.А. Волковой, О.В. Елецкой, Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. [14] Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей, также в методики включены серии однородных заданий, что исключает влияние случайных причин. [20]

В основу методики исследования фонетико-фонематических процессов детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребёнка к общению и работе. Исследования проводились с каждым ребёнком индивидуально после установления с ними эмоционального контакта. На каждого ребёнка была составлена речевая карта. При обследовании фонетико-фонематических

процессов использовались предметные картинки и словесный материал, подбирались они в соответствии с требованиями к проведению данных методик. Для изучения фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией мы определили следующие направления диагностики: [29]

1. Обследование фонематического слуха.
2. Обследование фонематического восприятия.
3. Обследование фонематического анализа.
4. Обследование фонематического синтеза.
5. Обследование фонематических представлений.

Методика проводилась в виде заданий и осуществлялась по методикам изучения фонетико-фонематических процессов Г.А. Волковой, Л.В. Венедиктовой, Р.И. Лалаевой, Н.М. Трубниковой.

Задание № 1

Цель: определить у детей младшего школьного возраста умение опознавать фонемы. Инструкция к методике: логопед просит ребенка хлопнуть в ладоши, если он услышит гласный «у» среди других гласных – о, и, а, у, ы, и, а, у, о. Затем логопед дает ребенку колокольчик и просит позвонить в него в том случае, если он услышит согласный «м» среди других согласных звуков – л, т, г, м, к, д, н, м, ф.

Задание № 2

Цель: определить у детей младшего школьного возраста способность к различению фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам.

Инструкция к методике:

1. Логопед просит повторить ребенка за ним слоговой ряд: со звонкими и глухими звуками (па – ба, ба – па – ба, па – ба – ба, да – та, та – да – та, да – та – та, жа – ша, ша – жа – ша, жа – ша – ша и др.), с шипящими и свистящими (за – жа – за, шо – со – шо, ча – ца – ча, жа – ша – жа и др.), с сонорами (ра – ла, ла – ра – ла и др.). [29]

2. Логопед просит ребенка поднять фишку, если он услышит слог со звуком [з] – ро, су, ша, зы, ло, па, ди, за, ши, жу, га, зо.

3. Логопед предлагает ребенку поднять фишку, если он услышит звук [с] в словах – дом, сани, щетка, чай, рука, сок, зуб, кошка, свет.

4. Логопед просит ребенка поднять кружок, если он услышит правильное название предмета: баманвитанин альбом къетка
паманмитавинайбомкветка банан фитаминаньбомтлетка
банамвитанимавьбомкветка ваван витамин альпом клетка
даванмитанинальмомкъетка баванфитавинальномклетта
вананвиталимаблёмтлетка.

3. Обследование фонематического восприятия.

Задание № 1 «Повторение слоговых рядов»

Цель: выявление у детей младшего школьного возраста состояния слухового внимания и памяти, фонематического восприятия.

Инструкция к методике: «Послушай внимательно и повтори за мной: ША-САША; ПА-ПА-ТА и т.д.». Слоговые ряды состоят из включения оппозиционных (РА-ЛА) и сходных по звучанию и артикуляции звуков (ЧАША). [29]

Задание № 2 «Выделение согласного звука на фоне слова»

Цель: выявление умения выделения звука из слова.

Инструкция к методике: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук «С» в словах: сани, коза, кошка, посуда, цапля, почка, лось».

Задание № 3 «Определение места звука в слове (начало, середина, конец)»

Инструкция к методике: «Где слышится звук?» (Р) – ракета, арбуз, самовар, паркет, морж. (Ц) – цапля, огурцы, палец, цветок, крыльцо.

Задание № 4 «Определение количества звуков в слове».

Инструкция к методике: «Я буду называть слова, а ты сосчитай, сколько в слове звуков?» Дым, каша, рыба, шапка, собака, черёмуха, тень.

Задание № 5 «Назови правильно». [29]

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, что на них нарисовано?» С: сумка, автобус, снеговик; Сь: семь, письма, апельсин; З: замок, ваза, звезда; Зь: зелёный, зебра, земляника; Ц: цветы, пуговица, индеец; и т. д. Ш: шахматы, мешок, шишка.

4. Обследование фонематического анализа.

Задание № 1

Цель: определить у детей младшего школьного возраста способность выделять звук на фоне слова. Инструкция к методике: «Слышишь ли звук Ш в слове Шапка?», «Звук А в слове Аня?», «Звук Р в слове Рыба?». Звук, который необходимо выделить ребенку, произносится логопедом интонированно.

Задание № 2

Цель: определить у детей младшего школьного возраста способность выделять звук из слова. Инструкция к методике: «Какой звук слышишь в слове Шуба?», «в слове паР?», «в слове Лапа?».

Задание № 3 [29]

Цель: определить у детей младшего школьного возраста способность находить место звука в слове по отношению к другим звукам.

Инструкция к методике: «Где ты слышишь С в слове Сад: в начале или в конце?» Далее предлагается определить звук в конце слова и затем в середине: нос, оса.

Задание № 4

Цель: изучить у детей младшего школьного возраста умение определять количество звуков в слове. Инструкция к методике: Предлагаются односложные слова (кот, дом, сад, шум, рот и др.), двусложные (рама, каша, лиса., рука, лапа и др.), а также слова, состоящие из пяти звуков (кошка, белка, банка и др.).

Задание № 5

Цель: изучить у детей младшего школьного возраста умение дифференцировать звуки по противопоставлениям. [29]

Инструкция к методикам: логопед предлагает ребенку повторить за ним правильно слова на звонкость – глухость (дом – том, заяка – сайка, жар – шар, крот – грот и др.), мягкость – твердость (угол – уголь, мал – мял, лук – люк и др.), свистящие – шипящие (касса – каша, крыса – крыша, миска – мишка и др.), звуки Р – Л (рожки – ложки, барка – балка и др.). 5. Обследование фонематического синтеза.

Задание № 1 [29]

Цель: определить у детей младшего школьного возраста способность составлять слова из последовательно данных звуков.

Инструкция к методике: логопед дает исследуемому ребенку следующую инструкцию: «Послушай звуки и скажи, какое слово получилось». Предлагаются три звука, например, С, О, К – сок, Ш, У, М – шум и др. Затем четыре звука: К, А, Ш, А каша, Р, У, К, А – рука и др.; пять звуков: С, Т, О, Л, Б – столб, Т, У, Ф, Л, И – туфли и др.

Задание № 2

Цель: определить у детей младшего школьного возраста способность составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

Инструкция к методике: логопед просит ребенка выполнить следующую инструкцию: «Послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово». Предлагаются три, четыре, пять звуков. Например, М, Ы, Д – дым, З, О, К, А коза, К, И, О, Ч – очки, Д, О, В, А – вода, О, Л, Т, С – стол, К, У, Л, Ч, О – чулок, З, А, Л, Г, А – глаза. [29]

6. Обследование фонематических представлений.

Задание № 1

Цель: определить у детей младшего школьного возраста умение придумать слово на определенный звук.

Инструкция к методике: логопед предлагает ребенку сначала звуки, сохраненные в произношении, затем нарушенные и дает следующую

инструкцию: «Придумай слово со звуком М», «... со звуком Д», «...со звуком К» и т.д.

Оценка заданий:

3 балла – ребенок выполнил задание правильно, без помощи со стороны логопеда; [29]

2 балла – ребенок справился с заданием, однако допускал ошибки, но ребёнок их исправляет сам, незначительное участие логопеда;

1 балл – при выполнении задания ребенку требовалась активная помощь со стороны логопеда;

0 баллов – ребенок не выполнил задание даже при помощи со стороны логопеда.

Таким образом, мы выбрали методики для обследования фонетико-фонематических процессов детей младшего школьного возраста с дисграфией. В следующем параграфе представим результаты обследования фонетико-фонематических процессов у детей экспериментальной группы по отобранным диагностическим методикам.

3.2. Состояние сформированности фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска. Группа исследования детей состояла из 6 человек 2 класса (8-9 лет). Обследование фонетико-фонематических процессов проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 3 человека (2 подгруппы). При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК.

Далее представим результаты диагностического обследования фонематического слуха у детей младшего школьного возраста с дисграфией в экспериментальной группе (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования фонематического слуха у детей младшего школьного возраста с дисграфией

№	Имя ребенка	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Общее количество баллов	уровень
1.	Лера	3	3	2	2	1	1	12	Средний
2.	Саша	2	1	1	0	0	1	5	Низкий
3.	Олег	3	1	1	0	0	1	6	Низкий
4.	Вера	2	2	1	0	1	1	7	Низкий
5.	Оля	2	3	3	2	1	1	12	Средний
6.	Артем	2	1	0	1	1	2	7	Низкий

Результаты обследования фонематического слуха наглядно представлены с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

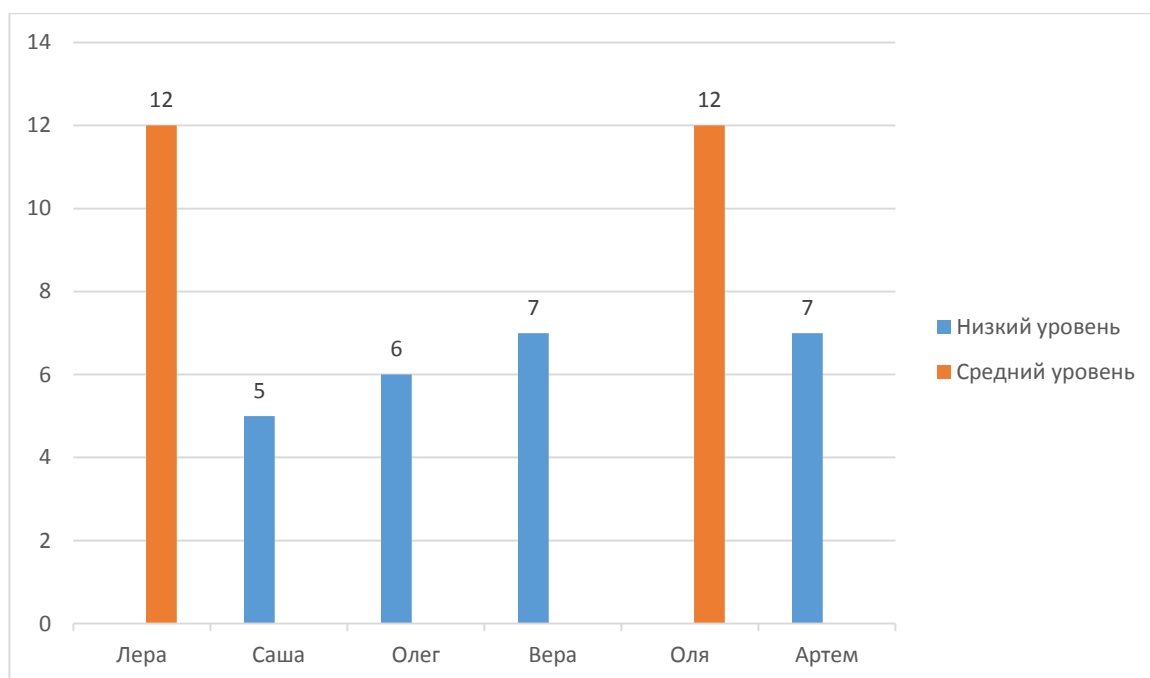


Рисунок 1 – Уровни сформированности фонематического слуха у детей экспериментальной группы

Обследование фонематического слуха показало, что дети справились с выполнением задания на опознание гласных фонем в ряду, так как данные звуки присутствуют в речи у большинства детей. Отмечались

множественные ошибки при опознании и различении фонем близких по способу и месту образования и акустическим признакам. 33,3 % от общего количества детей показали средний уровень сформированности фонематического слуха (Лера, Оля), 66,7 % – низкий уровень (Саша, Олег, Вера, Артём).

1. Лера показала средний уровень сформированности фонематического слуха, она не смогла найти правильное название слова из ряда неправильных вариантов слов – требовалась активная помощь со стороны педагога. Остальные задания девочка выполнила правильно при небольшой помощи со стороны педагога.

2. Саша показал низкий уровень сформированности фонематического слуха, он не смог выполнить задания на опознание среди слогов и слов исследуемого звука, а также на нахождение правильного названия слова из ряда неправильных вариантов слов.

3. Олег показал низкий уровень сформированности фонематического слуха, большинство заданий выполнил с множеством ошибок, при этом требовалась активная помощь со стороны педагога: задания на повторение за логопедом слогового ряда, опознание среди слогов и слов следуемого звука, нахождение правильного названия слова из ряда неправильных вариантов слов.

4. Вера показала низкий уровень сформированности фонематического слуха, она не справилась с заданиями на опознание среди слогов следуемого звука, а также на нахождение правильного названия слова из ряда неправильных вариантов слов.

5. Оля показала средний уровень сформированности фонематического слуха, она выполнила все задания, однако иногда допускала ошибки и самостоятельно исправляла их, или требовалась небольшая помощь или указание со стороны педагога.

6. Артём показал низкий уровень сформированности фонематического слуха, он не справился с заданием на выявление умения

опознавать фонемы, а также не смог повторить за педагогом слоговой ряд с шипящими, свистящими и сонорными звуками, с большим трудом смог опознать среди слогов исследуемый звук.

Далее представим результаты диагностического обследования фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с дисграфией в экспериментальной группе.

Таблица 2 – Результаты обследования фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с дисграфией

№ п/п	Имя	Повторение слоговых рядов	Выделение согласно звуку на фоне слова	Определение места звука в слове	Определение количества звуков в слове	Названия правильно	Общая кол-во баллов	Уровень
1.	Лера	2	2	1	2	1	8	Средний
2.	Саша	2	1	1	1	2	7	Низкий
3.	Олег	1	1	2	1	1	6	Низкий
4.	Вера	2	2	1	2	2	9	Средний
5.	Оля	2	1	1	2	1	7	Низкий
6.	Артем	2	1	1	1	2	7	Низкий

Результаты обследования фонематического восприятия наглядно представлены с помощью диаграммы ниже (рисунок 2).

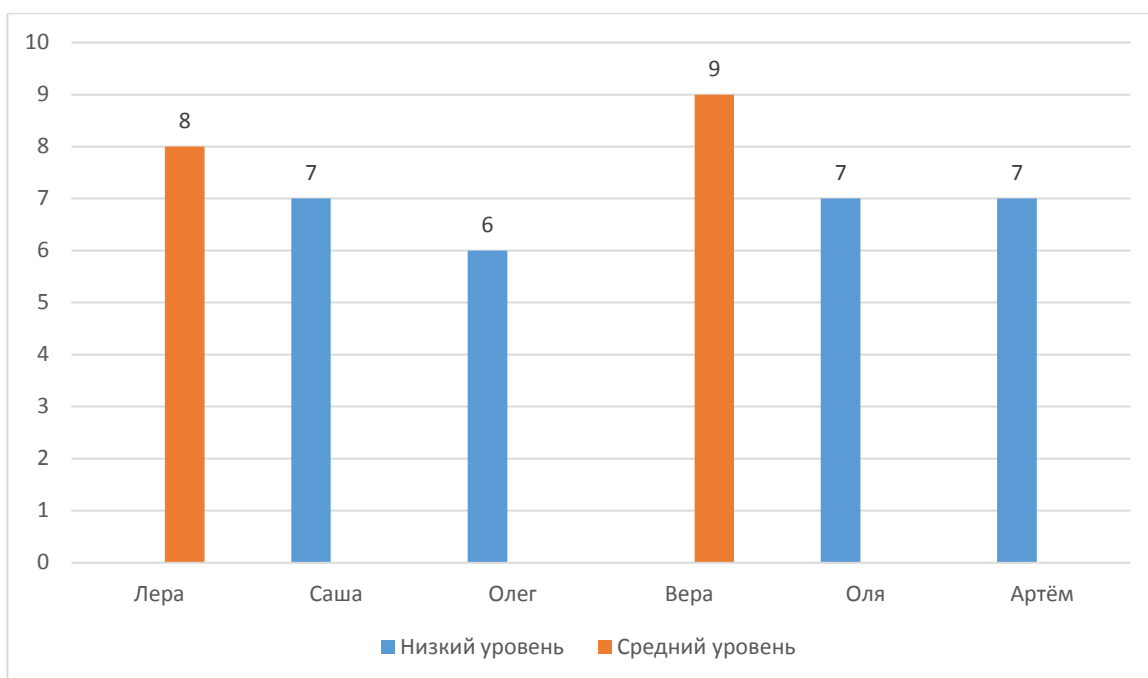


Рисунок 2 – Уровни сформированности фонематического восприятия у детей экспериментальной группы

Как мы видим, у детей экспериментальной группы отмечается слабая дифференцированность фонематического восприятия. Дети испытывали трудности и не справились с большей частью диагностических заданий. 33,3 % от общего количества детей показали средний уровень сформированности фонематического восприятия (Лера, Вера), 66,7 % – низкий уровень (Саша, Олег, Оля, Артём).

1. Лера показала средний уровень сформированности фонематического слуха, она не смогла найти правильное название слова из ряда неправильных вариантов слов – требовалась активная помощь со стороны педагога. Остальные задания девочка выполнила правильно при небольшой помощи со стороны педагога.

2. Саша показал низкий уровень сформированности фонематического слуха, он не смог выполнить задания на опознание среди 40 слогов и слов исследуемого звука, а также на нахождение правильного названия слова из ряда неправильных вариантов слов.

3. Оля показал низкий уровень сформированности фонематического слуха, большинство заданий выполнил с множеством ошибок, при этом

требовалась активная помощь со стороны педагога: задания на повторение за логопедом слогового ряда, опознание среди слогов и слов следующего звука, нахождение правильного названия слова из ряда неправильных вариантов слов.

4. Вера показала низкий уровень сформированности фонематического слуха, она не справилась с заданиями на опознание среди слогов следующего звука, а также на нахождение правильного названия слова из ряда неправильных вариантов слов.

5. Оля показала средний уровень сформированности фонематического слуха, она выполнила все задания, однако иногда допускала ошибки и самостоятельно исправляла их, или требовалась небольшая помощь или указание со стороны педагога.

6. Артём показал низкий уровень сформированности фонематического слуха, он не справился с заданием на выявление умения опознавать фонемы, а также не смог повторить за педагогом слоговой ряд с шипящими, свистящими и сонорными звуками, с большим трудом смог опознать среди слогов исследуемый звук.

Далее представим результаты диагностического обследования фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с дисграфией в экспериментальной группе (таблица 5).

Таблица 3 – Результаты обследования фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с дисграфией

№	Имя	Задания					Общее кол-во баллов	Уровень
		1.	2.	3.	4.	5.		
1.	Лера	2	1	2	2	2	9	Средний
2.	Саша	1	2	1	1	1	6	Низкий
3.	Олег	1	1	2	1	1	6	Низкий

4.	Вера	2	1	2	2	1	8	Средний
5.	Оля	2	3	1	2	2	10	Средний
6.	Артём	2	2	1	1	2	8	Низкий

Результаты обследования фонематического анализа наглядно представлены с помощью диаграммы ниже (рисунок 3)

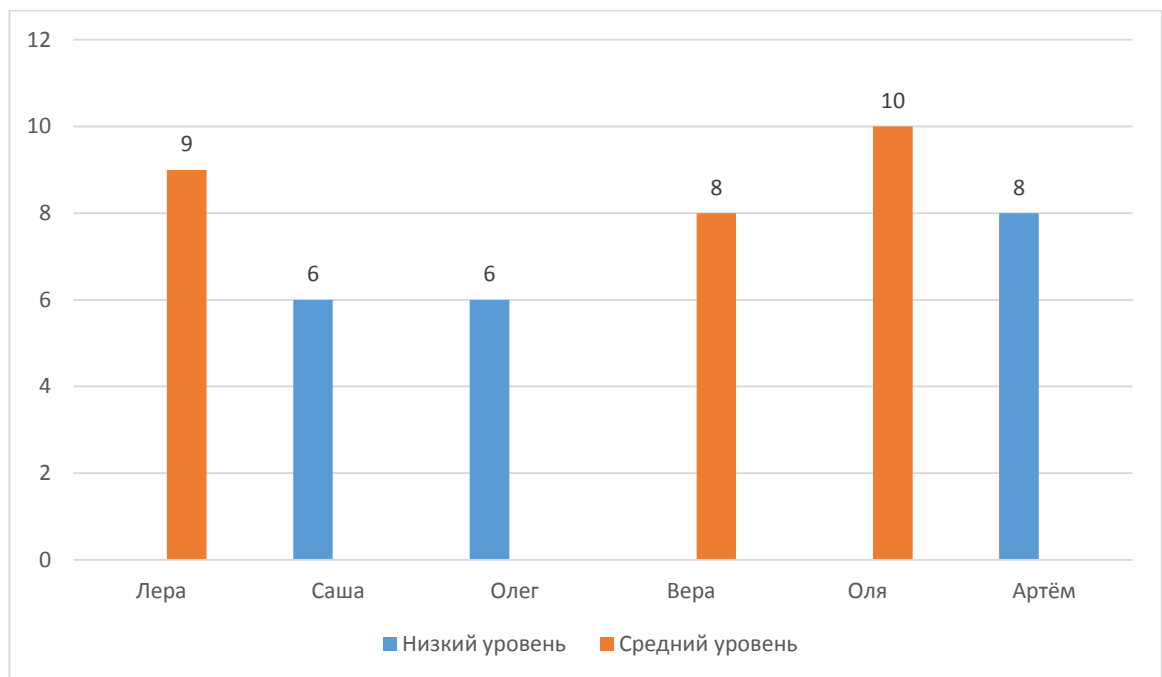


Рисунок 3 – Уровни сформированности фонематического анализа у детей экспериментальной группы

Как мы видим, у детей отмечается недостаточный уровень развития фонематического анализа. Дети допускали значительное количество ошибок в заданиях на выделение звуков на фоне слова, из слова, находить место звука в слове, определение количество звуков в слове, умение дифференцировать звуки по противопоставлениям. 50 % от общего количества детей показали низкий уровень сформированности фонематического анализа (Саша, Олег, Артём), также 50 % от общего количества детей – средний уровень (Лера, Вера, Оля).

1.Лера показала средний уровень сформированности навыков фонематического анализа, она справилась со всеми диагностическими

заданиями, однако допускала незначительные ошибки, которые исправляла самостоятельно после указания со стороны педагога.

2. Саша показал низкий уровень сформированности навыков фонематического анализа, он не справился с заданиями, направленными на определение способности выделять звук на фоне слов, выделять звук из слова, а также находить место звука в слове по отношению к другим звукам. При выполнении первого задания мальчик часто путался, не мог определить количество звуков в слове, и требовалось активное участие педагога. С остальными двумя заданиями ребенок не справился даже с помощью педагога.

3. Олег показал низкий уровень сформированности навыков фонематического анализа, он не справился с заданиями, направленными на определение способности выделять звук на фоне слов, выделять звук из слова, а также находить место звука в слове по отношению к другим звукам. При выполнении данных заданий мальчик постоянно путался, требовалось активное участие со стороны педагога.

4. Вера не справилась с заданием, направленным на выявление умения определять количество звуков в слове. При выполнении остальных заданий ребенок допускал небольшие ошибки, которые он исправлял с небольшой помощью со стороны педагога. Девочка показала средний уровень сформированности навыков фонематического анализа.

5. Оля хорошо справилась со всеми диагностическими заданиями, однако допускала незначительные ошибки, которые исправляла с помощью педагога. Девочка показала средний уровень сформированности навыков фонематического анализа.

6. Артём показал низкий уровень сформированности навыков фонематического анализа, он допускал множество ошибок, путался при выполнении заданий, направленных на определение способности выделять звук из слова, находить место звука в слове по отношению к другим звукам, определять количество звуков в слове.

И, наконец, представим результаты диагностики фонематического синтеза и представлений у детей младшего школьного возраста с дисграфией (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования фонематического синтеза и фонематических представлений у детей младшего школьного возраста с дисграфией

№	Имя	Фонематический синтез		Фонематические представления	Общее кол-во баллов	Уровень
1	Лера	2	2	2	6	Средний
2	Саша	2	2	1	5	Средний
3	Олег	2	1	1	4	Низкий
4	Вера	1	1	2	4	Низкий
5	Оля	1	1	2	4	Низкий
6	Артём	1	2	1	4	Низкий

Результаты обследования фонематического синтеза и фонематических представлений наглядно представлены с помощью диаграммы ниже (рисунок 4).

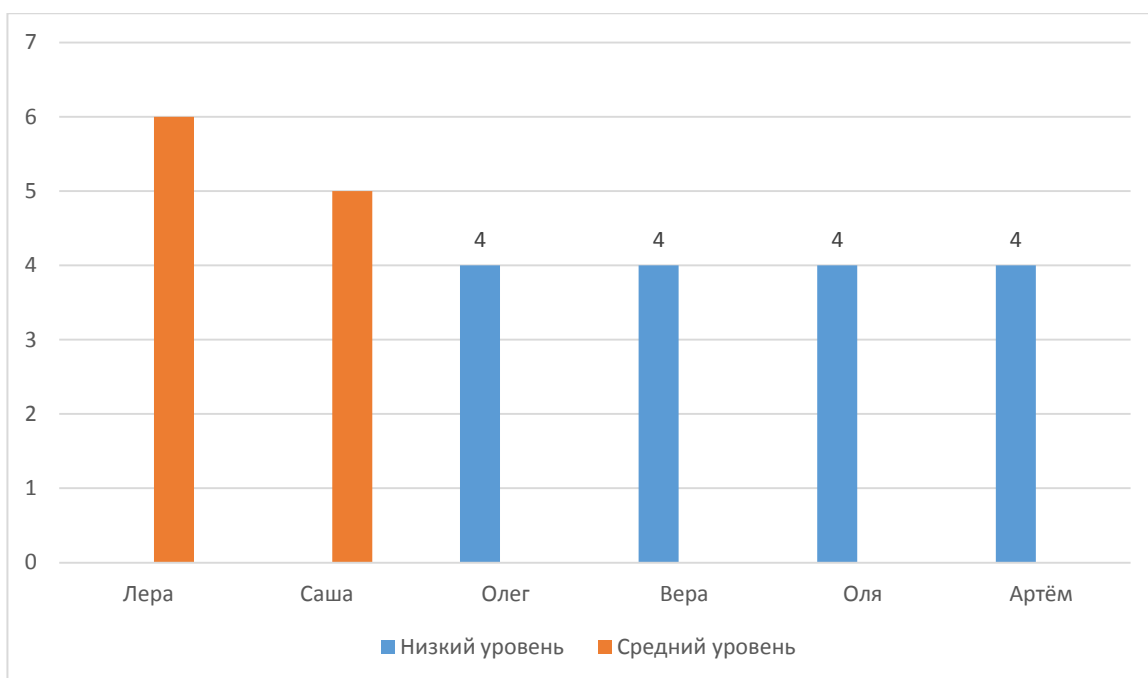


Рисунок 4 – Уровни сформированности фонематического синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы

Как мы видим, дети допускали большое количество ошибок при выполнении данных заданий. Это можно также объяснить бедностью словарного запаса вследствие речевого недоразвития. 33,3 % от общего количества детей (Лера, Саша) показали средний уровень сформированности фонематического синтеза и фонематических представлений, 66,7 % (Олег, Вера, Оля, Артём) – низкий уровень.

1. Лера справилась со всеми заданиями хорошо, однако допускались незначительные ошибки, которые были исправлены совместно с педагогом. Девочка показала средний уровень сформированности навыков фонематического синтеза и представлений.

2. Саша не справился с заданием, направленным на определение умения придумать слово на определенный звук. Возможно, затруднение в выполнении этого задания могло быть вызвано бедностью словарного запаса. Мальчик показал средний уровень сформированности навыков фонематического синтеза и представлений.

3. Олег показал низкий уровень сформированности навыков фонематического синтеза и представлений, он затруднялся в выполнении

заданий, направленных на выявление способности составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, умения придумать слово на определенный звук, что вызвано низким уровнем овладения словарным запасом, а также недостаточным уровнем сформированности фонематических процессов.

4. Вера не справилась с выполнением заданий, направленных на определение способности составлять слова из последовательно данных звуков, составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, что вызвано низким уровнем сформированности у ребенка фонематического синтеза. При выполнении этих заданий ребенку потребовалась активная помощь со стороны педагога. Девочка показала низкий уровень сформированности навыков фонематического синтеза и представлений.

5. Оля допускала множество ошибок при выполнении заданий на определение способности составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности, умения придумать слово на определенный звук. Девочка показала низкий уровень сформированности навыков фонематического синтеза и представлений.

6. Артём не справился с выполнением заданий, направленных на определение способности ребенка составлять слова из последовательно данных звуков, придумать слово на определенный звук, что может быть вызвано низким уровнем овладения словарным запасом. Мальчик показал низкий уровень сформированности навыков фонематического синтеза и представлений.

Анализ детских высказываний в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы показал, что во время проведения исследования дети младшего школьного возраста экспериментальной группы отвечали точно на поставленный вопрос, предпочитая односложные ответы. В процессе исследования все дети достаточно быстро уставали, отвлекались на посторонние предметы. Некоторые дети

могли на каком-то этапе диагностики потерять интерес к разговору и спрашивать вопросы по типу: «Когда я пойду к ребятам?». Несколько детей (Оля, Артём) при разговоре были скованы, напряжены, говорили очень тихо. Саша, Вера отвечали на поставленный вопрос не сразу, часто требовался повтор заданий.

Таким образом, мы провели диагностическое обследование детей младшего школьного возраста с дисграфией и выяснили, что речевой дефект оказывает значительное влияние на возникновение фонетико-фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с дисграфией. У детей отмечаются нарушения всех сторон фонетико-фонематических процессов в разной степени тяжести, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи на формирующем этапе нашего исследования.

3.3. Содержание коррекционной работы по развитию фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Формирующий эксперимент проводился в течение 6 месяцев. Проведенная диагностика в констатирующем этапе эксперимента позволила нам выделить фонетико-фонематические нарушения (нарушение звукопроизношения и фонетико-фонематических процессов) у всех детей экспериментальной группы, которые также проявляются и в письменной речи. Для предупреждения и коррекции данного вида нарушений необходима планомерная и последовательная коррекционная работа. В связи с чем мы определили цель формирующего этапа нашего исследования – планирование и проведение коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Занятия по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи проводились фронтально для экспериментальной группы, 2 раза в неделю, являясь составной частью логопедических занятий.

Занятия проводились с ноября по апрель 2021-2022 года и были направлены на решение следующих задач:

1. Развитие фонематического слуха.
2. Развитие фонематического восприятия.
3. Развитие фонематического анализа.
4. Развитие фонематического синтеза.
5. Развитие фонематических представлений.

Занятия проводились с октября по апрель 2020-2021 года и были направлены на решение следующих задач:

1. Подготовительный:
 - развитие фонематического восприятия;
 - развитие слуховых дифференцировок;
 - развитие зрительного и слухового внимания;
2. Основной:
 - развитие фонематического анализа;
 - развитие фонематического синтеза;
 - развитие фонетической стороны речи.
3. Заключительный:
 - закрепление полученных знаний.

Во время подготовительного периода уточняется представление о гласных звуках и буквах 1 и 2 ряда. Дети учатся не только их слышать, но и выделять из слогов разного типа, а затем и слов различной структуры. Используется метод графического изображения слова с учётом его слоговой структуры, выделяются гласные и записываются на соответствующем месте слога. При графическом изображении слово проговаривается по слогам. Таким образом дети учатся слышать гласные звуки, ощущать движения органов артикуляции в момент их произнесения,

видеть соответствующие буквы в составе слова и в дальнейшем не пропускать их при письме.

По окончании подготовительного этапа начинается основной – этап работы над слоговым составом слова. В этот период ученики практически усваивают слоговой состав слова и слог, как отдельно взятую часть. Дети учатся слышать, понимать последовательность и количество слогов в слове, приобретают навык правильного деления слов на слоги с учётом стечения согласных в словах. Предложенный в данной методике подход к делению слов на слоги обуславливается тем, что согласные, которые стоят рядом, разъединяются, т.е. одна согласная закрывает слог, а вторая – открывает. Это сделает восприятие учениками каждой согласной лучше и поможет не пропускать её при написании подобных слов. Кроме того, параллельно продолжается работа с гласными и их слогаобразующей ролью. На данном этапе ученики используют слоговое проговаривание при написании предложения. Также используется ряд заданий на нахождение ошибок, допущенных на уровне слова. Это формирует навык самоконтроля и воспитывает орфографическую зоркость.

Для каждого этапа урока нами были подобраны специальные игры и упражнения, которые мы представим с помощью таблицы ниже. Для подбора игр нами использовались методические разработки И.Н. Садовниковой, Н.А. Никашиной, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, Е.В. Мазановой.

Таблица 5 – Комплекс игр, направленных на коррекцию фонетико-фонематических процессов у детей младшего школьного возраста

№	Раздел	Название игр
1.	Развитие фонематического слуха.	«Самый внимательный», «Волшебный круг», «Собери букет», «Угадай, кто кричит», «Исправь ошибки незнайки», «Крестики-нолики», «Поймай нужный звук», «Кто внимательнее», «Поймай слог», «Найди звук».

2.	Развитие фонематического восприятия	«Мяч передавай, слово называй», «Рыбалка», «Синий – зеленый», «Эхо», «Сигнальщики», «Повтори – не ошибись», «Твердый – мягкий», «Измени слово», «Веселое название», «Четвертый лишний»
3.	Развитие фонематического анализа	«Звук спрятался», «Запрещенная буква», «Логопедическое лото», «Выписать из предложений или ряда слов только те слова, в которых встречается заданный звук», «Составить из данных слов предложение, записать, заданный звук выделить другим цветом и подчеркнуть», «Колобок в лесу», «Подбери пару», «Речевое лото», «Змейка», «Волшебный коврик»
4.	Развитие фонематического синтеза.	«Кто больше», «Королевская буква», «Города», «Солнышко», «Кто длиннее», «Ребусы», «Найди схожие по звучанию слова», «Разрезная азбука», «Собери имя», «Пирамида».
5.	Развитие фонематических представлений	«Звуковая цепочка», «Сто вопросов – сто ответов с буквы А (И, В...)», «Цепочка слов», «Разноцветные ведерки», «Конец слова за тобой», «Не торопись, подумай», «От слова к слову», «Цветные карандаши», «Кубики», «Пал Палыч...»

Многие дети не справлялись с предложенным учителем темпом работы и не успевали выполнить упражнения до конца; начинали спешить, что приводило к появлению еще большего числа орфографических и дисграфических ошибок. Учащиеся редко замечали и исправляли допущенные ошибки, поэтому количество неисправленных ошибок - дисграфических и орфографических - у детей данной подгруппы значительно превышало количество исправленных.

Проявление нарушения письма в подгруппе детей с легкой дисграфией качественно отличалось от аналогичного проявления в подгруппе детей с выраженной дисграфией. С одной стороны,

дисграфические ошибки отличались стойкостью, с другой стороны, были выявлены некоторые особенности проявления дисграфии, характерные именно для этой подгруппы.

Несмотря на то, что дисграфические ошибки отличались стойкостью, т. е. появлялись в письменных работах у одного ребенка на протяжении всего учебного года, они были отмечены не в каждой письменной работе и не зависели от степени ее трудности. Во-вторых, у большинства учащихся с легкой дисграфией ошибки отличались нестабильностью, т.е. у них не удалось выявить ведущий тип дисграфии. Например, в одной работе у одного ребенка преобладали ошибки «анализа-синтеза», в другой - смешения букв «Б – П» в сильной позиции, в третьей работе – «П – Т» и т. д. В-третьих, количество исправленных и неисправленных ошибок у школьников с легкой дисграфией во всех письменных работах оказалось примерно одинаковым. Именно для этих детей были характерны колебания в выборе буквы, многочисленные исправления.

Таким образом, на основе проанализированных методик по преодолению фонетико-фонематических нарушений и данных, которые мы получили в ходе констатирующего эксперимента, нами было систематизировано содержание коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Выводы по 3 главе

В результате проведения экспериментальной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи детей младшего школьного возраста с дисграфией мы сделали следующие выводы: Для диагностики фонетико-фонематических нарушений речи детей младшего школьного возраста с дисграфией мы взяли за основу методики, предложенные Г.А. Волковой, О.Е. Грибовой, З.А. Репиной и Н.М.

Трубниковой в соответствии с следующими направлениями: обследование фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза, представлений. Мы провели диагностическое обследование фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией по отобранным методикам и выяснили, что речевой дефект оказывает значительное влияние на развитие фонетико-фонематических процессов детей младшего школьного возраста. У детей отмечаются нарушения всех сторон фонетико-фонематических процессов (фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза, представлений.) в разной степени тяжести. С учётом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали комплекс игр и упражнений, направленных на коррекцию фонетико-фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с дисграфией для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом.

Заключение

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с речевой патологией, в частности с дисграфией. При данном виде речевого нарушения расстраивается двигательный механизм речи, ее моторная реализация. У большинства детей с дисграфией также отмечается фонетико-фонематическое нарушение речи. Наличие у детей даже слабо выраженных отклонений в фонетико-фонематическом развитии является серьезным препятствием в освоении программы общеобразовательной школы. Поэтому вопрос о преодолении фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией является актуальным. Анализ литературных данных в первой главе показал, что фонетико-фонематические процессы это – сложное психическое образование, обеспечивающее синхронный анализ потока звуков речи, направленный на распознавание смысло-различительных его элементов (фонем). К фонетико-фонематическим процессам относят: звукопроизношение, просодику, фонематический слух, восприятие, анализ, синтез, представления. Во второй главе, мы изучили литературу, о таком нарушении, как дисграфия и особенностях фонетико-фонематических нарушений речи при данной патологии и анализировали методики по их преодолению. У детей младшего школьного возраста с дисграфией нарушено взаимодействие между речеслуховым и речедвигательным анализатором, что приводит к несформированности фонетико-фонематических нарушений речи.

Нарушение фонетико-фонематических нарушений речи у детей представляют серьезное препятствие на пути овладения навыками письма, чтения и являются фактором развития дисграфии и дислексии. Изучив различные коррекционные методики, мы выяснили, что логопедическая работа должна строиться с опорой на анализаторы и поэтапно, в соответствии с изученными способами устранения фонетико-фонематических нарушений.

В третьей главе представлена организация, содержание методики исследования фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией и анализ экспериментальной работы, проведённой на базе школы № 11 г. Челябинска. Экспериментальную группу составили 6 детей младшего школьного возраста с дисграфией. Исследование проводилось по методике, основанной на методиках обследования фонетико-фонематических процессов детей младшего школьного возраста, таких авторов, как Г.А. Волкова, О.Е. Грибова, З.А. Репина и Н.М. Трубникова в соответствии с следующими направлениями: обследование фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза, представлений.

Анализ результатов исследования показал, что уровень развития этих процессов у детей с дисграфией недостаточный. Основываясь на анализе исследования нами было определено содержание коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией. С учётом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали комплекс игр и упражнений, направленных на коррекцию фонетико-фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с дисграфией. В ходе формирующего этапа экспериментальной работы комплекс упражнений был внедрён в практику на занятиях учителя-логопеда. Данный комплекс упражнений подтверждает практическую ценность разработанного нами содержания коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией. Таким образом, можно констатировать, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи полностью достигнуты.

Библиографический список

1. Аманатова, М. М. Распространенность нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / М. М. Аманатова // Школьный логопед. — 2006. — № 2. — С. 11-17.
2. Бессонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей: / Т.П Бессонова., О.Е. Грибова – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.
3. Винарская Е.Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи. // Язык и человек. - М.: Изд-во МГУ, 1970. - С.55-62.
4. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М., 1990. –279 с.
5. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии: / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1995. – 77 с.
6. Выготский, Л. С. Детская речь: / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 420 с.
7. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия / Л. Н. Ефименкова. – М., 2004. – с. 15-19
8. Горбенко Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 262-264.
9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
10. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Миссаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.
11. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия: / Л. Н. Ефименкова – М.: Книголюб, 1991. – 143 с.
12. . Корнеева, А. А. Значение фонематического слуха в формировании устной и письменной речи ребенка / А. А. Корнеева// Молодой ученый. — 2020. — № 44 (334). — С. 326-328.

13. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб., 2003.
14. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста: учеб. — методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб., 2003.
15. Левина, Р.Е. Логопедическое обследование: Преодоление нарушений речи у детей: / Р.Е. Левина Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 2010. – 284 с.
16. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения. Семантическая структура слова: / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2001. – 350 с.
17. Логопедия: / под ред. Л. С. Лалаевой, Е. М. Мастюковой, Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1999. – 524 с.
18. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений: / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 680 с.
19. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов: / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. –680 с.
20. Логопедия: / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М., 2008. – 680 с.
21. Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е.Левиной. – М., 2008. – 348 с.
22. Понятийно-терминологический словарь логопеда/ Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2007. – 1012 с.
23. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических фа-культетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.

24. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста: учеб. — методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб., 2003.
25. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Роза Левина. — Москва, 2010. — 345 с
26. Селиверстов, В.И. Логопедия: Пособие для логопедов: / В.И. Селиверстов— М., 2010. — 407 с.
27. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа.: / Т.А. Ткаченко — СПб. 2009 — 132 с.
28. Трефилова, Т.Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии // Вопросы психологии: / Т.Н. Трефилова 1997 г., №5 - М 2012. —384с.
29. Трубникова, Н.М. Логопедические технологии обследования речи. Учебно-методическое пособие: / Н.М. Трубникова Екатеринбург 2005. — 48 с.
30. Филичева, Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: / Т.Б., Туманова Т.В, Т.Б. Филичева — М., 2009. — 384 с.
31. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. [Текст]: / Т.Б. Филичева Н.А. Чевелева - М., 2009. — 297 с.
32. Хватцев, М. Е. Логопедия : книга для препод. и студ. высш. пед. учеб. заведений. Книга 1 / М. Е. Хватцев. — М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2009. — 272 с.
33. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками: пособие для логопедов и родителей / М. Е. Хватцев. — М. : Аквариум, 1996. — 384 с.
34. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. — М. : АРКТИ, 2003. — 240 с.
33. Чиркина, Т. В. Основы логопедической работы с детьми / Т.В. Чиркина. — М. : ЛИТУР, 2007. — 24 с.
34. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: учеб. пособие / К. Ф. Седова, Н. Х. Швачкин. — М. : Лабиринт, 2004. — 330 с

35. Эльконин Д. Б. Психология детей дошкольного возраста. // Глава IV
Развитие речи /Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1964

Комплекс игр и упражнений по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией

1. Развитие фонематического слуха

Игра № 1 «Собери букет»

Содержание: перед ребенком лежат две картинки с голубой и розовой вазами, в которых стоят стебли цветов с прорезями. Ребенку говорят: «Догадайся, в какую вазу нужно поставить цветы со звуком [Л], а в какую со звуком [Р], голубая – [Л], розовая - [Р]. Рядом лежат цветы разного цвета: зеленого, синего, черного, желтого, и т.д. Учащиеся расставляют цветы. Синий цветок должен остаться.

Количество играющих: 1-2 человека (или весь класс поделенный на две команды).

Игра № 2 «Волшебный круг»

1 вариант. Круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребенок должен подвинуть стрелку на предмет, название которого отличается одним звуком, от названия того предмета, на который указывает другая стрелка (предварительно все слова проговариваются.) Остальные дети хлопком отмечают правильный ответ. Например: удочка – уточка мишка – мышка коза – коса мак-рак трава – дрова кит-кот кадушка – катушка усы-уши дом-дым

2 вариант. Вместо картинок на «циферблате» ставятся буквы, слоги, слова с отрабатываемым звуком. Ребенок крутит большую стрелку (маленькую можно снять). Где стрелка остановилась, ученики читают хором слог (букву, слово) затем ведущий крутит стрелку дальше – дети снова читают и т.д. Слог (буква, слово) может повторяться несколько раз в зависимости от того, где остановится стрелка. Количество играющих: 1-2 человека и более.

Игра № 3 «Самый внимательный»

Содержание: логопед называет цепочку слогов. Один из детей должен повторить, а другие сказать, правильно он повторил или нет. Все, кто ошибаются, получают штрафную фишку. Пример: ша-са са-ша-са са-ша-ша-са

Игра № 4 «Угадай, кто кричит»

Оборудование: игрушки или картинки, изображающие знакомых ребёнку домашних животных, магнитофон, запись голосов животных.

Содержание: логопед показывает приготовленные картинки или игрушки, включив запись с голосами соответствующих животных. Затем просит послушать и угадать, кто придёт к ним в гости. Логопед включает запись с голосами животных, меняя их порядок предъявления. Ребёнок угадывает, кто это.

Игра № 5 «Исправь ошибки Незнайки»

Содержание: Незнайка гостил у бабушки в деревне и вот что он там видел. Слушайте внимательно и исправляйте ошибки. Коса прыгнула через забор. Колова даёт вкусное молоко. Рошадь жуёт сочную траву. Кочка ловит мышку. Собаха сторожит дом.

Игра № 6 «Крестики – нолики»

Содержание: у детей на листе бумаги расчерчен квадрат, как для игры в «Крестики-нолики». Играющие заранее договариваются, с каким звуком будут играть. Если логопед произносит слово с заданным звуком, то дети ставят Х, если в слове нет заданного звука – О. Объяснить, что клеточки заполняются по горизонтали. В игре побеждают те дети, у которых игровое поле совпадает с образцом логопеда. Образец выставляется после заполнения всех клеточек. Х О
Х Х Х Х О Х О

Игра № 7 «Поймай нужный звук»

Инструкция: Если услышишь звук [к] в слове – хлопни в ладоши. Слова: [К]ран, мор[К]овь, шалаш, ботино[К]. То же самое с любыми другими звуками: Ш – кошка, шапка, маска, подушка...; С – собака, краски, лошадь, носки, нос... Р – руки, лапки, Родина, полка, кружка...; Л – лопата, кора, слова, плов...

Игра № 8 «Кто внимательнее» Содержание: взрослый показывает картинки и называет их (можно без картинок). Ребенок внимательно вслушивается и отгадывает, какой общий звук встречается во всех названных словах. Например, в словах коза, медуза, роза, незабудка, стрекоза общий звук

«З». Не забудьте, что произносить этот звук в словах нужно длительно, выделяя его голосом, насколько это возможно.

Игра № 9 «Поймай слог»

Содержание: педагог произносит слоговые цепочки, а ребенок хлопает в ладоши, топает, поднимает руку и т.д., когда услышит слог с заданным звуком.

Игра № 10 «Найди звук»

Оборудование: ряды картинок на определенный звук.

Содержание: игру можно проводить как с одним ребенком, так и с группой детей. Взрослый говорит: «Сейчас я покажу картинки и назову предметы, изображенные на них, а вы внимательно послушайте и отгадайте, какой звук есть во всех этих словах». Затем взрослый показывает и называет ряд картинок, которые начинаются, например, со звука [К]: кот, конь, кофта, колесо, кукла, конфета, а дети должны ответить полным ответом: «Во всех этих словах есть звук [К]». Далее они должны вспомнить названные взрослым слова со звуком [К], придумать несколько своих слов с этим звуком.

2. Развитие фонематического восприятия

Игра № 1 «Мяч передавай, слово называй»

Содержание: играющие выстраиваются в одну колонну. У игроков, стоящих первыми по одному большому мячу. Ребёнок называет слово на заданный звук и передаёт мяч назад двумя руками над головой (возможны другие способы передачи мяча). Следующий игрок самостоятельно придумывает слово на заданный звук и передаёт мяч дальше.

Игра № 2 «Рыбалка».

Содержание: дается установка: «поймать слова со звуком (Л)» (и другими). Ребенок берет удочку с магнитом на конце «лески» и начинает «ловить» нужные картинки со скрепками. «Пойманную рыбку» ребенок показывает другим ученикам, которые хлопком отмечают правильный выбор. Количество играющих: один и более человек.

Игра № 3 «Синий – зеленый»

Содержание: учитель раздаёт детям кружки синего и зелёного цвета, полоску с тремя квадратиками, обозначающими начало, середину, конец слова. Если в слове данный звук твёрдый, дети должны показать кружок синего цвета и положить его в нужный квадрат. Если звук мягкий дети показывают кружок зелёного цвета.

Игра № 4 «Эхо»

Содержание: дети работают в паре. Учитель произносит стихотворение. Один ребёнок произносит одинаковые звукосочетания громким голосом, а второй – тихим. Затем меняются ролями. В лесу кричу: «АУ!», «АУ!», А мне в ответ: «АУ!», «АУ!», Горе кричу: «АУ!», «АУ!», Гора в ответ: «АУ!», «АУ!».

Игра № 5 «Сигнальщики»

Содержание: учитель показывает картинку, но не называет её. Дети, проговорив про себя, должны поднять букву, если в названии есть звук, обозначенный данной буквой, или погрозить пальчиком, если такого звука нет.

Игра № 6 «Повтори, не ошибись»

Содержание: учитель произносит цепочку слогов, а дети по очереди повторяют её. Например: ми – ни – ни – ми, ра – ла – ла – ра, по – бо – бо – по и т.д.

Игра № 7 «Твёрдый – мягкий»

Содержание: учитель по очереди бросает мяч и произносит слоги с твёрдым звуком, а дети возвращают мяч и произносят слог с мягким звуком. Например: ла – ля, ом – ошь, зу – зю и т.д.

Игра № 8 «Измени слово»

Содержание: учитель произносит слова с парным глухим звуком, а дети заменяют его на парных звонкий, проговаривая новое слово и наоборот. Например: шар – жар, шила – жила, шитьё – житьё и т.д.

Игра № 9 «Весёлое название»

Содержание: учитель даёт ребенку два кружка — красный и зеленый — и предлагает игру: если ребенок услышит правильное название того, что изображено на картинке, он должен поднять зеленый кружок, если

неправильное — красный. Затем показывает картинку и громко, медленно, четко произносит звукосочетания. Например: баман – паман – банан – банам, айбом – альбом – аньбом – авьбом, митанин – фитамин – витамин – виталим.

Игра № 10 «Четвёртый лишний»

Содержание: из четырех слов, отчетливо произнесенных взрослым, ребенок должен назвать то, которое отличается от остальных. Например: канава—канава—какао—канава; ком—ком—кот—ком; утёнок—утёнок—утёнок—котёнок и т.д.

3. Развитие фонематического анализа

Игра № 1 «Звук спрятался»

Содержание: Логопед называет слова или показывает картинки, а дети хлопают, когда слышат или видят слова с заданным звуком.

Игра № 2 «Запрещенная буква»

Содержание: выбираются 1 или 2 буквы, которые нельзя называть. Детям задаются простые вопросы. Отвечать необходимо словами, не содержащими запрещенных букв. Пример: Запрещена буква Щ. – Как называется детеныш собаки? (маленькая собачка) – Как назвать одним словом морковь, лук, помидоры? (полезная еда)

Игра № 3 «Логопедическое лото»

Содержание: детям раздаются большие карточки с 1-й буквой. Затем показываются маленькие картинки. «Мне» должен сказать тот ребенок, у которого есть буква, входящая в название картинки.

Игра № 4

Содержание: выписать из предложений или ряда слов только те слова, в которых встречается заданный звук.

Игра № 5 Содержание: составить из данных слов предложение, записать, заданный звук выделить другим цветом и подчеркнуть. Тропинка, по, быстро, Катя, бежать Катя быстро бежала по тропинке

Игра № 6 «Колобок в лесу» (выделение звука на фоне слова)

Содержание: «К полянке, на которой в названии предмета звук С, Колобок покатится по прямой дорожке, звук Сь – по извилистой». Дети, определив наличие звука в слове, выкладывают соответствующую дорожку.

Игра № 7 «Подбери пару» (выделение звука на фоне слова)

Содержание: перед ребенком лежит таблица, разделенная на две половинки. На одной – картинка. Ребенок определяет наличие изучаемого звука в слове. Кадет соответствующего цвета букву в специально отведенное место таблицы. На чистую половину таблицы кладет картинку, в названии которой – аналогичный звук.

Игра № 8 «Речевое лото» (определение первого и последнего звука в слове)

Содержание: у ребенка карточки с картинками. Ребенок должен закрыть картинку той буквой, которая будет первой при написании данного слова.

Игра № 9 «Волшебный коврик» (вычленение первого (последнего) звука в слове, закрепление звукобуквенных связей)

Содержание: перед каждым ребёнком набор квадратов синего, зелёного, красного цветов (18 штук). Дети, услышав в слове первый звук, кладут соответствующего цвета квадрат, выкладывая узор коврика из девяти квадратов, обозначая звук буквой, которую они кладут на квадрат. Логопед предлагает составить слова из букв, расположенных на синих и красных квадратах, затем на зелёных и на красных.

Игра № 10 «Змейка» (определение места звука в слове)

Содержание: выставляется таблица. Дети подбирают слова, где заданный звук был бы в начале, середине, в конце. В зависимости от звука кружки могут быть синего, зеленого и красного цвета.

4. Развитие фонематического синтеза

Игра № 1 «Кто больше»

Содержание: Подобрать (или записать) названия овощей, цветов, животных...или просто слова на заданный звук. За каждое слово ребенку (или команде) дается фишка. Кто наберет больше – побеждает.

Игра № 2 «Королевская буква»

Содержание: Выбирается любая буква, которая будет королевой. Логопед 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.

Игра № 3 «Города»

Содержание: Подбирается любая тема (растения, пища и т.д.). Дети называют слова по цепочке. Кто не может подобрать слово, либо подбирает не на ту букву – выбывает из игры. Оставшиеся игроки побеждают.

Игра № 4 «Солнышко»

Содержание: В кружочке записывается буква (слог). От кружочка отходят лучики, на конце которых детям необходимо придумать и записать продолжение слова, начинающееся на букву (слог) в круге. В игре побеждает тот ребенок, чье солнышко имеет большее количество лучиков.

Игра № 5 «Кто длиннее»

Содержание: Составить и записать предложение, в котором каждое слово начинается на заданный звук. Побеждает тот, кто придумает предложение из большего количества слов, начинающихся на одну и ту же букву. Пример: Кирилл купил Кате коробку красивых карандашей.

Игра № 6 «Ребусы»

Оборудование: карточки с картинками.

Содержание: ребенку предлагается назвать картинки. Выделив первые звуки, ребенок должен составить новое слово, т.е. разгадать ребус.

Игра № 7 «Найди схожие по звучанию слова»

Содержание: логопед предлагает детям серию картинок (бак, шапка, суп, рак, галка, дверь, палка, дуб, лапка, зверь). Дети должны назвать предметы, изображенные на картинках, и соединить те из них, названия которых звучат похоже.

Игра № 8 «Разрезная азбука»

Содержание: детям предлагаются карточки с буквами, задается слово, они должны составить из карточек-букв слова.

Игра № 9 «Собери имя»

Содержание: детям предлагаются карточки со слогами, они должны составить имена из этих слогов. Использовались слоги: ро, са, ма, ша, ко, тя, ся, ви, ва, та, во, све. (Имена: Рома, Саша, Витя, Коля, Вова, Вася, Света).

Игра № 10 «Пирамида»

Содержание: на доске логопед пишет слова таким образом: п__а п__ __ а п__ __ __ а п__ __ __ __ а п__ __ __ __ __ а. На столах у детей карточки с изображением пирамид из букв и черточек. Дети должны отгадать слово и вставить буквы, которых не хватает. Использовались загадки: – инструмент, которым «разрезают» дерево (пила); – учебный стол (парта); – ребенок, у которого все время текут слезы (плакса); – у зебры есть черные и белые (полоски)

5. Развитие фонематических представлений

Игра № 1 «Звуковая цепочка»

Содержание: взрослый называет первое слово и передает мяч ребёнку. Далее мяч передается от ребёнка к ребёнку. Конечный звук предыдущего слова – начало следующего. Например: весна – автобус – слон – нос – сова...

Игра № 2 «Сто вопросов – сто ответов с буквы А (И, В...)»

Содержание: взрослый бросает мяч ребёнку и задает ему вопрос. Возвращая мяч взрослому, ребёнок должен ответить на вопрос так, чтобы все слова ответа начинались с заданного звука, например, со звука [И]. – Как тебя зовут? – А фамилия? – Иванова. – Откуда ты приехала? – Из Иркутска – Что там растёт? – Инжир.

Игра № 3 «Цепочка слов»

Содержание: кладётся картинка, к ней в виде цепочки прикладывается следующая начинающаяся именно с этого звука, которым заканчивается предыдущее слово, и т.д. Количество играющих: один человек и более.

Игра № 4 «Разноцветные ведерки» (дифференциация звуков [а], [у] в словах)

Оборудование: картинки с изображением картинки, в составе которых есть звуки А и У, например, аист, астра, арка, утка, улей, уши, щука, облако и т.д.; два ведерка.

Содержание: на ведерки можно прикрепить изображения букв А и У. Нужно в ведерко с буквой А поместить те картинки, в составе которых есть звук А, в другое ведерко У – картинки со звуком У. Усложнение: добавить третье ведерко для картинок со звуками А и У.

Игра № 5 «Конец слова за тобой»

Оборудование: звуковая линейка.

Содержание: предлагается начало слова; дети должны договорить, показать на звуковой линейке, сколько в этом слове звуков. Примерные лексические темы: мебель, транспорт, фрукты, цветы. Образец: Л – сто-Л, сту-Л, шкаф-пена-Л. С – автобу-С, троллейбу-С. С – коко-С, абрико-С.

Игра № 6 «Не торопись. подумай»

Содержание: Незнайка написал Знайке письмо в стихах, но сделал ошибки. Надо их исправить.

1 вариант.

Незнайка кое-что пропустил в словах, которые написал. Какие звуки он пропустил? Где в словах пропущены эти звуки? Придумай слово, начинающееся на угаданный тобой звук. Придумай слово, начинающееся на последний звук, придуманного тобой слова.

Маша кукле шар (ШАРФ) вязала. Ей Наташа помогала.

Серый вол (ВОЛК) голодный злой ходит по лесу зимой.

2 вариант.

Необходимо добавить пропущенные Незнайкой звуки. Какие слова получатся? Где в слове стоит пропущенный звук?

Своей младшей дочке Тосе заплетает мама осы (КОСЫ).

Землю роет старый кот (КРОТ). Под землю он живет.

В зоопарке живет сон (СЛОН). Слово дом огромен он.

Написал письмо я Знайке, но забыл приклеить арки (МАРКИ).

Подарили нам игрушки: целый день стреляют ушки (ПУШКИ).

Нам темно. Мы просим папу нам включить поярче лапу (ЛАМПУ).

Прыгал птенчик по дорожке и клевал большие кошки (КРОШКИ).

3 вариант.

А теперь наоборот. Найди лишний звук в слове. Где он стоит? Говорит Володя Коле: «Стройку (ТРОЙКУ) получил я в школе».

В нашем доме на окошке сидят серенькие крошки (КОШКИ).

Вадик спит и видит слон (СОН), что летит в ракете он.

Игра № 7 «От слова к слову»

Содержание: 1 вариант. Какое получится слово, если к нему добавить один звук (в начале или в конце).

Друг приехал из Полтавы.

Он привез письмо от ... лавы (СЛАВЫ, КЛАВЫ)

Мы от страха все притихли.

На арену вышли ... игры (ТИГРЫ).

Долго пол... (ПОЛК) маршировал.

И трубач в трубу играл.

Любим мы на бок... (БОКС) ходить.

Боксеру нужно смелым быть.

2 вариант: Найдите слова, отличающиеся одним звуком. Где стоит звук отличающий эти слова?

К в карман к монтеру — прыг!

А в кармане РОЛИКИ.

Из кармана в тот же миг

Выскочили КРОЛИКИ

Вот так чудо из чудес:

Встретил ПУТНИК как-то С.

И в космической дали

Полетел вокруг земли. (СПУТНИК).

Игра № 8 «Цветные карандаши»

Содержание: каждый участник получает цветной карандаш и придумывает пять слов с тем звуком, на который начинается название цвета, или на звук, который, обозначается данным цветом (синий – твердые согласные, зеленый – мягкие согласные, красный – гласные).

Игра № 9 «Кубики»

Оборудование: кубик с оппозиционными буквами и кубик с гласными.

Содержание: дети по очереди бросают кубики, составляют слоги, из них слова, анализируют полученные слова.

Игра № 10 «Пал палыч...»

Содержание: ведущий называет звук. Дети должны придумать предложения, все слова которых начинаются с этого звука

На звук П:

Парфенов Пал Палыч пошел погулять.

Поймал попугая, понес продавать.

Просил полтину, получил половину.

На звук М:

Мама Милу мыла мылом.

Мила мыло не любила.

Но не ныла Мила.

Мила— молодчина.

На звук С:

Спит спокойно старый слон.

Стоя спать умеет он.

На звук К:

Кукушка кукушонку купила капюшон.

Надел кукушонок капюшон.

Как в капюшоне он смешон!