



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

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

**Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с
фонетико-фонематическим недоразвитием речи**
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

45,35 % авторского текста

Работа реком к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Ческидова Дарья Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Светлана Геннадьевна Щербак

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	6
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Овладение навыками письма детьми младшего школьного возраста	8
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием	13
1.4 Особенности письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	19
Выводы по 1 главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	28
2.1 Организация и методика изучения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	28
2.2 Анализ состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	29
2.3 Содержание коррекционной работы по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	35
Выводы по 2 главе.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	41
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	44
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	50

ВВЕДЕНИЕ

Грамотность является одной из главных целей начального образования. Успешное усвоение письма в начальной школе дает качественную последующую подготовку.

Письмо – умственная и произвольная деятельность, которая возможна при сохранности структурных компонентов и психических функций.

Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И. Н. Садовникова, А. Ф. Спирина, А. В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина).

Нарушения письма встречаются у детей, как с нарушенным произношением, так и у детей, которые правильно произносят все звуки. Это стало основанием для того, чтобы рассматривать нарушения письма как самостоятельное нарушение, не связанное с развитием разных компонентов устной речи.

В отечественной логопедии процесс формирования письма традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка.

Р. Е. Левина отмечает, что весь путь овладения речью формирует у младшего школьника определенный опыт аналитико-синтетической деятельности как в звуковой сфере, так и в сфере морфологических обобщений, которые составляют важнейшее условие готовности ребенка к усвоению грамматики письма.

Нарушения письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи, что позволяет связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. При

этом у учащихся младшего школьного возраста с нарушением письма отмечалось наличие более или менее глубоких отклонений в аналитической деятельности, вследствие чего школьники с трудом овладевали звуковым анализом в период первоначального обучения в школе.

Распространенность специфических ошибок отмечалась у детей с нарушением фонематического слуха и восприятия.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) – характеризуется недостаточной произносительной системой языка у детей, который сопровождается расстройствами речи из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

Фонетико-фонематическое недоразвитие является серьезным препятствием на пути овладения навыками письма и может стать фактором развития дисграфии у учащихся младшего школьного возраста.

Отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по письму, так как оказываются недостаточно сформированными практически все обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе.

Логопедическая работа по коррекции нарушений письма строится с учетом механизма нарушения, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей детей и носит дифференцированный характер. В исследованиях Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Г. Парамоновой, И. Н. Садовниковой, Л. Ф. Спировой и других подчеркивается необходимость логопедической работы для раннего выявления факторов, располагающих к возникновению нарушений письменной речи, а так же для своевременной коррекции имеющихся нарушений письменной речи детей.

Все изложенное определило актуальность и выбор темы исследования: «Коррекция нарушений письма у детей младшего

школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи».

Цель исследования – теоретически изучить и практически определить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс становления письма у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – особенности содержания логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Задачи:

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

2. Выявить состояние навыков письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в процессе обучения грамоте.

3. Составить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Нами использовались следующие методы исследования: анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База экспериментальной работы: МБОУ «Гимназия №48 г. Челябинска».

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

В психолого-педагогической литературе понятие «письмо» рассматривается как сложнейший навык, который длительно формируется, проходя ряд одинаковых этапов.

Р.Е. Левина указывает, что письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный анализаторы.

Письмо тесно связано с устной речью, степенью ее развития. Оно основывается на умении различать звуки речи, вычленять их в потоке речи и соединять, правильно произносить.

В психологической литературе письмо рассматривается как сложный процесс, характеризующийся соотношением речевых звуков, воспринимаемых на слух, букв, видимых зрением, и производимых человеком речедвижений. Письменная речь определяется как процесс письменного выражения мыслей и как речевая деятельность, связанная с видимой речью. Письменная речь является одним из способов формулирования мысли. Коллективное сознание, обнаруживая потребность фиксировать информацию, создает механизмы коллективной памяти. К ним следует отнести и письменность [28].

Письмо как психическая функция человека, реализуется совместной работой разных зон мозга и является сложной психофизиологической системой. Письмо в большинстве случаев, заимствует качества, характеристики и структуру устной речи. Нарботанные формы письменной и устной речи являются различными по своим структуре,

характеристике и функциям психологического образования. Развитая письменная речь – деятельность построения неделимых по смыслу высказываний, текстов, она представляет собой специфическое средство общения и обобщения опыта [27].

Л. С. Выготский отмечает, что необходимо различать понятия «письмо» и «письменная речь», так как они не тождественны. Письмо – механизм осуществления письменной речи. Письменная речь представляет собой особую систему символов и знаков, владение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка. Развитие письменной речи представляет собой переход от иллюзорной игры через рисование к письму. Таким образом, письмо выступает и как механизм, и как один из этапов развития письменной речи, являясь ее символической фиксацией [3].

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

А. Р. Лурия определяет письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций [21].

С точки зрения профессора Р. Е. Левиной и ее последователей, успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, то есть сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития

фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевой деятельности, а также развитию базовых психических функций, влияющих на ее становление. Обосновывается зависимость состояния письменно-речевых умений и навыков от уровня развития как операциональных, так и функциональных компонентов письменной речи [2].

Таким образом, письмо – это сложный процесс, в усвоение которого участвуют разные зоны мозга, а так же является сложной психофизиологической системой. Письмо является важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения. К сожалению, количество детей, которые допускают множество специфических ошибок при письме, в последнее время неуклонно растет. Иногда эти ошибки невозможно объяснить никакими правилами. Обычно взрослые считают такие ошибки нелепыми и объясняют их неумением слушать учителя, невнимательностью.

1.2 Овладение навыками письма детьми младшего школьного возраста

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга, и имеет сложную психофизиологическую организацию. Структура письма, иерархия обеспечивающих его психических функций и процессов меняются по мере овладения письмом. Прежде чем пользоваться письменной речью как средством общения и обобщения, ребенок должен овладеть «техникой письма». Овладение «техникой письма», то есть написанием букв, слов, предложений, согласно А. Р. Лурия, является подготовительной, «рецепторной ступенью» в процессе становления письменной речи.

Для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития анализа звукового состава слова. Для осуществления звукослогового анализа необходимо и другое условие умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Анализ звукового состава слова, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове». Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности.

Таким образом, умение свободно и сознательно ориентироваться в звукослоговом составе слова предполагает достаточный уровень развития фонематического представления у ребенка и овладения определенным учебным действием [14]. Установлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в анализе звукового состава слова: они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся только одним звуком.

Развитая письменная речь представляет собой деятельность построения целостных по смыслу высказываний, текстов, она выступает как специфическое средство общения и обобщения опыта.

У детей, овладевающих письмом, этот процесс развернут по составу выполняемых операций и осуществляется на произвольном уровне. По мере освоения письма, изменения его роли и значения в жизни школьника

происходит не только объединение и автоматизация операций процесса письма, но и меняется его психологическое содержание. Техника письма (операциональная сторона) отступает на второй план, письмо начинает функционировать как письменная речь – высшая ступень речевого развития [32].

И. Н. Садовникова определяет область вопросов, позволяющую изучить влияние онтогенетических факторов на развитие письма, в частности: формирование механизмов устной речи и становление пространственной дифференциации у ребенка с нормой развития [22].

По мнению М. Е. Хватцева, для реализации письма главным образом нужно присутствие точных обобщений представлений звуков данной языковой системы (фонем). Равным образом звуки должны быть обязательно надежно соединены с графемами, их обозначающими. Это гарантируется отчетливым звуковым анализом слова, обуславливающимся наличием крепкого внутреннего звукового образа слова [33].

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова. Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Кроме всего прочего в процесс письма активно включаются глаз и рука. Как отмечает П. Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательное звено. Например, М. Е. Хватцев заявлял, что оптические образы букв и состояние моторных навыков рук играют третьестепенную роль. На самом деле же зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма, когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и

речедвигательными представлениями [33].

В процессе обучения грамоте процесс письма автоматизируется в ходе упражнений, и письмо становится навыком. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, который состоит из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения.

М. М. Безруких говорит о том, что письмо – одно из наиболее комплексных умений, которые формируются в процессе обучения. Одним из главных элементов обучения письму является формирование графического навыка письма, параллельно с которым идет формирование орфографических навыков [3].

Графический навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графический навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графический навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. Таким образом, исправление неправильного графического навыка не просто затруднено, но порой невозможно [14].

Для того чтобы подготовить детей к овладению навыком письма необходимо, чтобы механизм письменной речи и техника письма формировались не отдельно друг от друга, а синхронно и одновременно. Техника письма с самого начала должна сформироваться, как средство письменной речи, а саму письменную речь необходимо рассматривать как процесс, направляемый взаимосвязанными друг с другом специфическими умениями и навыками [2].

Е. А. Логинова условно выделяет два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования навыка письма у детей.

К первому уровню относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном

процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему). Сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являются нейрофизиологической основой овладения письмом[3].

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. В данном контексте под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Письмо – это вид психической деятельности. Его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление (и обеспечивающие его умственные действия анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и другое). Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. Сформированность перечисленных психических функций, а также социально-личностных качеств в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения детьми всеми школьными навыками, в том числе и письмом [21].

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц – предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений,

грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам младшего школьного возраста.

Существует также, лингвистический уровень организации письма, подробно этим вопросом занималась Л. С. Цветкова. В своих трудах она указывала на то, что лингвистический уровень определяет, какими именно средствами осуществляется письмо. Этот уровень реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, то есть в слова и фразы. [34].

Фонетический принцип, по мнению Р. Е. Левиной, является самым основным в формировании навыка письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием, и он отражает написание слов в полном соответствии с их звучанием.

Л. С. Цветкова обобщает сформулированные психологические формирования этого вида речевой деятельности, нарушения или несформированность которых ведет к трудностям формирования письма у детей [34].

Таким образом, для овладения навыка письма у ребенка должны быть сформированы графический навык письма, орфографические навыки, функциональная состоятельность анализаторных систем мозга. Так же должна быть сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации, сформированность психических функций и процессов.

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

Изучением фонетико-фонематического недоразвития речи занимались такие учёные, как Т. А. Ткаченко, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше и многие другие.

ФФН – это нарушение процессов формирования произносительной системы (родного) языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения звуков.

Необходимыми условиями для овладения навыками правильного чтения и письма при поступлении в школу является: правильное звукопроизношение, сформированное фонематическое восприятие, а также наличие элементарных навыков звукового анализа и синтеза. При ФФН характерным признаком является нарушение процессов формирования произношения и восприятия звуков сходных по акустико-артикуляторным признакам.

По мнению Т. А. Ткаченко развитие фонематических процессов существенно влияет на формирование всей произносительной стороны речи. В звукопроизношении детей с ФФН наблюдаются различные особенности [22].

У детей часто отмечаются такие нарушения как отсутствие и замены звуков (трудные звуки заменяются более простыми по артикуляции звуками). Данные нарушения могут привести к смещению различных фонем. Так же ребенок может вместо двух или более звуков произносить средний, невнятный звук. Такие замены, могут свидетельствовать о недоразвитии или нарушении фонематического слуха. Случается, что ребенок может правильно произнести изолированный звук, но встречая этот звук в речевом потоке, либо пропускает эту фонему, либо заменяет какой-либо другой. Так же встречаются случаи искаженного произношения звуков, причиной которого является недоразвитие артикуляционной моторики. Многочисленные искажения, пропуски и замены фонем могут привести к нарушению слоговой структуры.

Р. М. Боскис и Р. Е. Левина указывают, что речь детей, имеющих двигательные и морфологические поражения органов речи, развивается в условиях недостаточной произносительной деятельности. Неполюценное кинестетическое восприятие звуков речи ведёт к неполному их

различению на слух, поэтому накопление чётких представлений о звуковом составе слова в этих случаях затруднено и, следовательно, возникают значительные препятствия в овладении письмом и чтением [1].

Исследование психолого-педагогической литературы показало, что одним из факторов нарушения звукопроизношения у детей чаще всего является недоразвитие или нарушение фонематического восприятия, которое будет являться ведущим нарушением в структуре речевого дефекта. Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух.

Г. В. Чиркина отмечает, что младшие школьники с ФФН могут иметь различный уровень недоразвития фонематического восприятия. Она выделяет следующие уровни недоразвития фонематического восприятия [25].

Первичный уровень характеризуется первичным нарушением фонематического восприятия. Предпосылки для освоения звукового анализа и уровень его действий развиты у детей не в полной мере.

Соответственно на вторичном уровне наблюдается вторичное нарушение фонематического восприятия. Встречаются дефекты речевых кинестезий, которые возникают в результате анатомических нарушений речевых органов. Имеются нарушения нормального слухопроизносительного взаимодействия главных механизмов развития произношения [25].

При несформированности речевого восприятия и звуко различения ребенок младшего школьного возраста воспринимает (запоминает, повторяет, пишет) не то, что ему сказали, а то, что он услышал. Физиологический слух и интеллект у детей младшего школьного возраста с ФФН сохранены.

Согласно данным Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, у некоторых детей наблюдаются нечеткое произношение звука [ы] (среднее между [ы] – [и]), недостаточное озвончение согласных [б], [д], [г] в словах и

предложениях, замены и смешения звуков [к], [г], [х], [т], [д], [д'], [й']. Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов различения звуков на слух. Нарушения фонематического восприятия можно выявить при выполнении упражнений на звуковой анализ – узнавание звука, отраженное повторение звука, придумывание слова на заданный звук.

Р. Е. Левина в своих работах рассмотрела специфику звуковой стороны речи и фонематического восприятия [16].

Фонетическая и фонематическая сторона речи детей с ФФН характеризуется наличием искажений, замен и смешений; у них может быть нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. При этом звуки, находящиеся в изолированной позиции, дети могут произносить правильно, ошибки возникают при спонтанном произношении. При правильном воспроизведении контура слов нарушается их звуконаполняемость («морашки» вместо ромашки, «кукика» вместо клубника).

Так, специфические ошибки в произношении, обусловленные перестановками, смешениями, заменами, пропусками звуков, считаются отличительной чертой фонетической стороны речи при ФФН.

По данным Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции, чаще всего встречается в группе сонорных («дюка» вместо рука, «палоход» вместо пароход), свистящих и шипящих («тотна» вместо сосна, «дук» вместо жук). Смещение чаще всего касается йотированных звуков и звуков [л'], [г], [к], [х], при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих и шипящих, горловое [р]) [11]. Характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук [с'] заменяет звуки [с], [ш], [ц], [ч], [щ]). Кроме того, звуки, сложные по

артикуляции, заменяются простыми ([ф] или [т] заменяет группу свистящих или шипящих, звук [й'] – звуки [л], [р]).

Выше сказанное свидетельствует, что у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдается недостаточная сформированность фонематических процессов.

Признаки ФФН [33]. :

1. Замена звуков более простыми по артикуляции или схожих в акустическом отношении (например, свистящие [с]–[т], [ш], [ц]; [ш]–[т], [ф], [с]; аффрикаты [ц]–[тс], [ч]; [р]–[л], [л`], [р`], [в], [д], [г]).

2. Смешение звуков (нестойкое употребление звуков) то есть при произнесении звука изолированно наблюдается верное звукопроизношение, а в свободном потоке речи звук пропускается или заменяется, в результате образ неустойчив, может привести к ошибкам на письме.

В ряде случаев произволен полностью процесс дифференциации звуков и часто звук является субститутотом (чайник – тьяйник).

Все эти трудности связаны с неустойчивым фонематическим восприятием. При обследовании выявляется, что дети испытывают трудности при воспроизведении ряда слогов с аппозиционными звуками, хотя допускают ошибки при выделении звуков и слогов. При определении наличия звуков в отборе картинок и придумывании слова, при выделении первого ударного гласного из слова, выделение последнего согласного в слове им практически недоступно. Это свидетельствует о низком уровне сформированности фонематического восприятия.

3. Искажение произношения звуков. Количество неправильно произносимых звуков может достигать от 16 до 22 нарушенных фонем.

Часто такие дети испытывают сложности при воспроизведении незнакомых слов, трудно по слоговой структуре и наполняемости (аквариум, ткачиха, сковорода, троллейбус, физкультурники). В ряде случаев дети в употреблении сложных предлогов заменяют простыми.

Допускают ошибки при согласовании числительного и существительного (пять стулов, пять деревьев, пять пень). В этом случае наряду с ФФН отмечаются элементы общего недоразвития речи, которые выявляются при тщательном обследовании на сложном лексическом материале.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринолалией, дизартрией и дислалией – акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Помимо указанных нарушений речевого (вербального) характера, отдельно следует охарактеризовать возможные особенности в протекании высших психических функций у детей с ФФН:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также – слабо сформированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;

- отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и так далее.

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети с ФФН в психолого-педагогическом плане характеризуются следующим образом:

- поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;

– могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, так как на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;

– возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно – двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;

– в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

Нарушения в устной речи у младших школьников ведут к сложностям в верном овладении письмом и чтением. Данные трудности станут выражаться в виде специфических ошибок (пропуски и замены букв и слов). У таких школьников возникают проблемы в усвоения орфограмм.

Таким образом, ранее определение данного дефекта и своевременная коррекция позволяют предотвратить не только ошибочные звукопроизношения, искажения, замены, но и подготовить детей к школе.

1.4 Особенности письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

По мнению А. Н. Корнева, трудности в обучении письму возникают как результат трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, входящих в систему письменной речи, возникающей на этой основе функциональной недостаточности и средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям. А. Н. Корнев отмечал, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе детей с нарушениями письма встречаются экзогенные вредности, которые чаще всего вызывают причины поражения мозговых структур.

Так как фонетический принцип, по мнению Р. Е. Левиной, является самым основным в формировании навыка письма у младших школьников с

фонетико-фонематическим недоразвитием, и он отражает написание слов в полном соответствии с их звучанием, не основанным на знании грамматических правил, у детей могут проявляться трудности в:

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

В современной литературе термину «дисграфия» дают разное определение. Р. И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [20]. И. Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением интеллекта [40].

А. Л. Сиротюк отмечает связь частичного нарушения навыков письма с очаговыми поражениями, недоразвитием и дисфункцией коры головного мозга. А. Н. Корнев называет дисграфию как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень развития интеллекта и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения [18].

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо является сложной формой речевой деятельности, многоуровневым процессом. В процессе письма принимают участие

различные анализаторы, такие как речедвигательный, речеслуховой, зрительный, общедвигательный.

В процессе письма между ними устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо имеет тесную связь с процессом устной речи и, следовательно, осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

В отличие от характера письма ребёнка, который уже владеет этим навыком, у взрослого человека процесс письма является автоматизированным.

Так, письмо взрослого является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является фиксация информации или передача её смысла. У взрослых людей процесс письма характеризуется целостностью, связностью и является синтетическим процессом.

Графический образ слова воспроизводится как единое целое, а не по отдельным элементам (буквам). Слово воспроизводится как единый моторный акт. Процесс письма протекает автоматизировано и осуществляется под двойным контролем: зрительным и кинестетическим.

Автоматизированные движения руки являются конечной ступенью сложного процесса перевода устной речи в письменную. Всему этому предшествует сложная деятельность, которая подготавливает конечный этап. Письмо имеет многоуровневую структуру, включающую в себя большое количество операций. У взрослого они носят сокращенный, свернутый характер.

В процессе овладения письмом эти операции имеют развернутый вид. А. Р. Лурия определяет следующие операции письма:

- процесс письма начинается с побуждения, мотива и задачи;
- анализ звуковой структуры слова – одна из сложнейших операций процесса письма;
- проговаривание на начальных этапах овладения процессом письма;

- работа по соотнесению выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть разграничена от всех других, особенно от графически сходных;
- моторная операция процесса письма – это воспроизведение зрительного образа буквы посредством движений руки;
- одновременно с движением руки происходит кинестетический контроль.

Несформированность одной из указанных выше функций может стать причиной нарушения процесса овладения письмом, то есть дисграфию [28].

В основе дисграфии лежит недоразвитие высших психических функций, которые осуществляют процесс письма в норме.

Для обозначения нарушений процесса письма в основном используются термины: аграфия, дисграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

У детей с дисграфией многие высшие психические функции несформированы: зрительный анализ и синтез, пространственные представления, слухо-произносительная дифференциация звуков речи, фонематический, слоговой анализ и синтез, деление предложений на слова, лексико-грамматический строй речи, расстройство памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

В логопедической литературе недостаточно описан психолингвистический аспект изучения дисграфии. А. А. Леонтьев считал, что этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания.

Основной речевой симптоматикой дисграфии являются стойкие и повторяющиеся ошибки на письме. Их можно разделить по группам: замены и искажения букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушенное написание слитных и отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Помимо речевой симптоматики дисграфия может сопровождаться также неречевой симптоматикой, включающей в себя различные неврологические нарушения, нарушения познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психические нарушения. Неречевые симптомы не являются характерными признаками дисграфии, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств.

Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Классификация на основе нарушенных анализаторов, описанная О. А. Токаревой, включает в себя акустическую, оптическую и моторную дисграфии.

Современное изучение процесса письма с точки зрения психологии и психолингвистики свидетельствует о том, что письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности и включает в себя семантические, языковые и сенсомоторные операции. На основе вышесказанного можно сделать вывод, что классификация дисграфии с учётом нарушенных анализаторов на сегодняшний день является недостаточно обоснованной и не может являться основной.

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

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

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

даже после того, как они были устранены в устной речи. В таком случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков.

В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо.

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

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

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

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

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

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

– пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»);

- пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»);
- перестановки букв (тропа – «прота», окно – «коно»);
- добавление букв (таскали – «тасакали»);
- пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – «кота»).

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова[30].

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

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

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

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

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

5. Оптическая дисграфия.

При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически

сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве.

Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме [20].

Таким образом, согласно исследованиям, дисграфия выявляется у 53% учащихся вторых классов, что говорит об устойчивости данной формы речевого нарушения. Высокая распространенность дисграфии среди младших школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов поступают в первый класс с фонетико-фонематическим недоразвитием, при наличии которого невозможен процесс полноценного овладения грамотой.

Выводы по 1 главе

1. В ходе анализа психолого-педагогической литературы было рассмотрено понятие письмо.

Письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный анализаторы. Письмо тесно связано с устной речью, степенью ее развития. Оно основывается на умении различать звуки речи, вычленять их в потоке речи и соединять, правильно произносить.

2. Рассмотрено понятие овладение «техникой письма». Это написание букв, слов, которое является подготовительной, «рецепторной ступенью» в процессе становления письменной речи.

В процессе обучения грамоте процесс письма автоматизируется в ходе упражнений, и письмо становится навыком. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, который состоит из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения.

3. Рассмотрено понятие фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи рассматривается как нарушение процессов произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Оно может наблюдаться у детей с разными нозологическими формами речевых нарушений, имеющих индивидуальные особенности развития.

4. Рассмотрены понятия дисграфии как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением интеллекта [40].

А также выделены распространённые ошибки у детей младшего школьного возраста, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, при письме: замены букв, пропуски гласных, пропуски согласных в их стечении, слияние слов на письме, отдельное написание частей одного слова, пропуски, наращивания или перестановки слогов, орфографические ошибки.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что изучением вопросов овладения готовностью письма занимались многие ученые. Процесс становления письменной речи – многоуровневый, сложный, требующий больших усилий не только от ребенка, но и от взрослых, помогающих усвоить ему этот важный процесс.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Организация и методика изучения письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

С целью выявления особенностей проявлений нарушений письма у младших школьников с ФФН, нами был проведен констатирующий эксперимент. В экспериментальном исследовании принимали участие 5 обучающихся 2 класса с ФФН.

Исследование проводилось с помощью методики О. Б. Иншаковой «Тест достижений», которая включает изучение предпосылки и оценку письма.

Обследование было проведено в начале учебного года (конец сентября).

По методике О.Б. Иншаковой мы изучали письменные умения младших школьников в начале обучения (методика представлена в Приложении 1)

Тест даёт возможность изучить письменные умения младших школьников. Для проведения теста обучающимся раздаются листы белой нелинованной бумаги формата А4. Логопед обращает внимание обучающихся на то, что предлагаемые задания могут быть простыми и сложными. Если ребёнок не может выполнить какое-либо задание, то заданием можно пропустить и перейти к следующему.

Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проводилось по следующим направлениям:

1. Обследование умения писать под диктовку слова (односложные, двусложные и так далее).

2. Обследование умения писать под диктовку предложения.

3. Обследование умения списывания слов с печатного текста. (Способность произвольно переносить пространственные элементы букв с одной плоскости на другую).

4. Обследование умения находить и исправлять ошибки, допущенные в словах (умение контролировать и регулировать).

5. Критерии оценивания представлены в приложении.

Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов, и проводится в каждой возрастной группе не менее двух раз в год.

Таким образом, методы и приемы позволяют изучить способности формирования навыка письма, механизмы нарушения, симптомы недостаточности.

2.2 Анализ состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Экспериментальная работа проводилась с целью изучения особенностей письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Исследование осуществлялась на базе МБОУ «Гимназия №48 г. Челябинска». В нем приняли участие 5 детей, имеющих логопедическое заключение: фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Класс: 2.

Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проводилось по методике О. Б. Иншаковой.

Направления исследования:

1. Обследование умения писать под диктовку слова.

2. Обследование умения писать под диктовку предложения.

3. Обследование умения списывания слов с печатного текста.

4. Обследование умения находить и исправлять ошибки, допущенные в словах.

По каждому направлению исследования были проанализированы ошибки, допущенные детьми.

Рассмотрим результаты исследования по изучению умения писать под диктовку слова различной сложности (таблица 3, рисунок 3).

Таблица 3 – Результаты исследования умения писать под диктовку слова различной сложности у детей младшего школьного возраста с ФФН

Список детей	Баллы (максимально – 12)	Ошибки
Екатерина	9	Ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски, перестановки букв) Смешение свистящих и шипящих
Андрей	5	Оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв Смешение звонких и глухих звуков, свистящих и шипящих
Мирон	6	Ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, добавление лишних букв) Оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв Смешения твёрдых и мягких, свистящих и шипящих
Матвей	7	Ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, добавление лишних букв) Смешения звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих Пропуск мягкого знака
Алена	5	Ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, добавление лишних букв) Оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв Смешения твёрдых и мягких, свистящих и шипящих

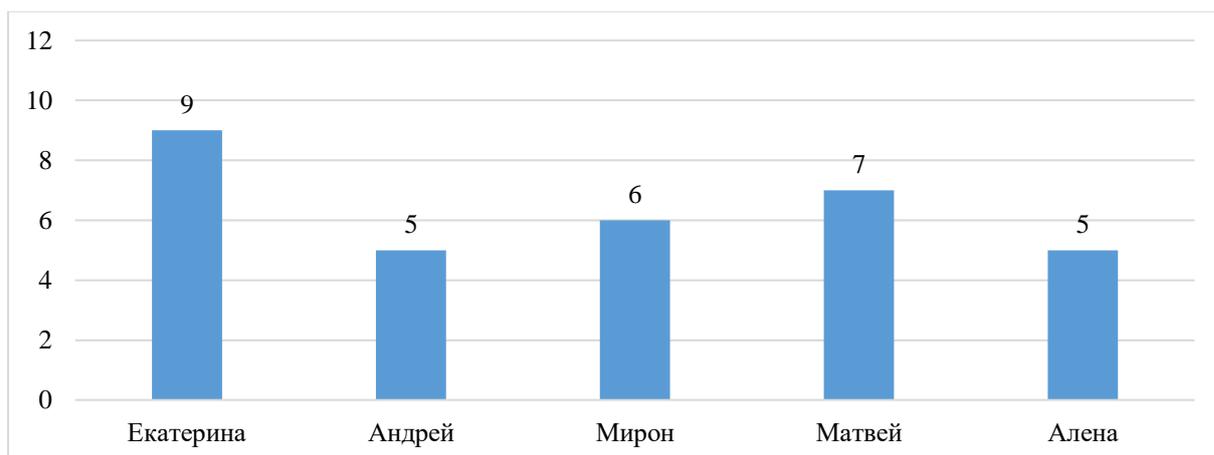


Рисунок 3 – Результаты исследования умения писать под диктовку слова различной сложности у детей младшего школьного возраста с ФФН

При выполнении задания детям были предложены 12 слов разной слоговой структуры и сложности. За каждое правильно написанное слово начислялся один балл.

При изучении умений писать слова под диктовку выявлено, что у всех детей с ФФН (100%) присутствуют ошибки.

Наиболее часто встречаются ошибки, связанные с воспроизведением графически сходных букв (оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неадекватность или неточность воспроизведения графического образа буквы) – у 3 детей (60%). Это зеркальные ошибки при написании букв (Андрей), неверно изображенные буквы, неточность воспроизведения графического образа буквы (Андрей, Мирон, Алена),

Ошибки звукового анализа и синтеза выявлены у 4 детей (80%). Данные ошибки включают в себя пропуски букв в словах, добавление лишних букв, перестановки букв в словах, состоящих из 5 и более букв. Лучше всего дети справились с написание несложных слов, состоящих из трех букв.

Ошибки смешения звуков выявлены у всех детей. Смешения звонких и глухих были диагностированы у двоих детей (Матвей, Андрей), смешения твёрдых и мягких – у троих детей (Матвей, Мирон, Алена), свистящих и шипящих у всех детей (Матвей, Андрей, Мирон, Алена, Екатерина).

Таким образом, при изучении письма выявлены дисграфические ошибки на уровне слова. В работах младших школьников с ФФН наблюдаются такие ошибки, как пропуск букв, добавление лишних букв, смешение букв, сходных по написанию и звучанию, ошибки, связанные с воспроизведением графически сходных букв.

Рассмотрим результаты исследования по изучению умения писать под диктовку предложения (таблица 4, рисунок 4). Младшие школьники пишут под диктовку два предложения и небольшой текст из четырех

предложений. За каждое правильно написанное предложение начислялся один балл.

Таблица 4 – Результаты исследования умения писать под диктовку предложения и текст у детей младшего школьного возраста с ФФН

Список детей	Баллы (максимально – 6)	Ошибки письма
Екатерина	2	Ошибки на уровне слова: ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски, перестановки букв), смешение свистящих и шипящих. Ошибки на уровне предложения: пропуск слов, нарушение порядка слов
Андрей	1	Ошибки на уровне слова: оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, смешение звонких и глухих звуков, свистящих и шипящих. Ошибки на уровне предложения: пропуск слов, отсутствие границ предложения (точка, заглавная буква в первом слове), нарушение порядка слов
Мирон	2	Ошибки на уровне слова: ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, добавление лишних букв), оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, смешения твёрдых и мягких, свистящих и шипящих
Матвей	1	Ошибки на уровне слова: ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, добавление лишних букв), смешения звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, пропуск мягкого знака. Ошибки на уровне предложения: добавление лишних слов, отсутствие границ предложения (точка, заглавная буква в первом слове), нарушение порядка слов
Алена	1	Ошибки на уровне слова: ошибки звукового анализа и синтеза (пропуски букв, добавление лишних букв), оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, смешения твёрдых и мягких, свистящих и шипящих. Ошибки на уровне предложения: пропуск слов, отсутствие границ предложения (точка, заглавная буква в первом слове), нарушение порядка слов

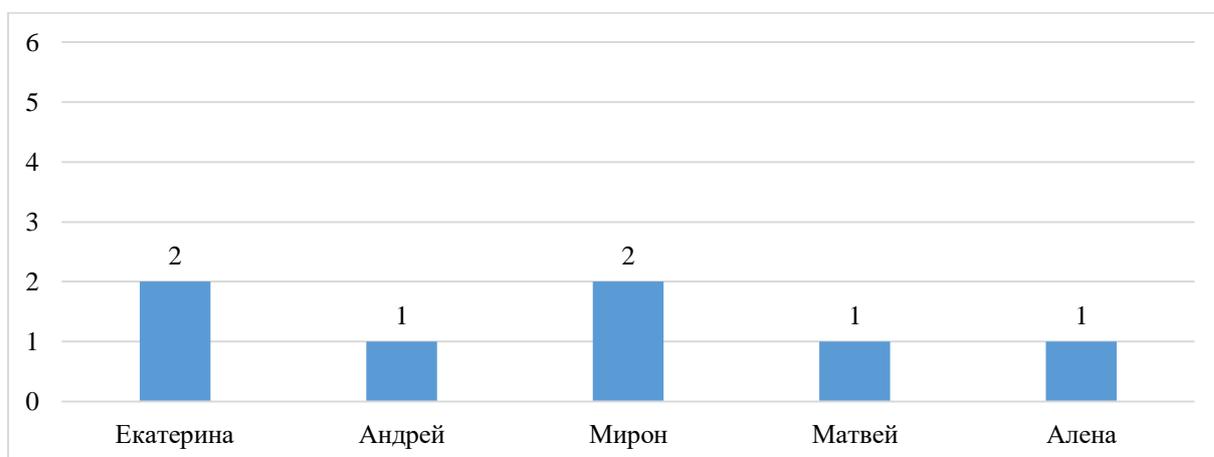


Рисунок 4 – Результаты исследования умения писать под диктовку предложения и текст у детей младшего школьного возраста с ФФН

На уровне предложения у большинства детей младшего школьного возраста с ФФН (80%) выявлен низкий уровень письма. Выявлены такие ошибки, как пропуски слов, добавление лишних слов, нарушение порядка слов, вызывающих искажение смысла высказывания, несоблюдение границ предложения (отсутствие точки в конце предложения, письмо первого слова в предложении со строчной буквы) чаще всего проявлялись у детей, которые были невнимательны.

Результаты исследования умения списывания слов с печатного текста представлены в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5 – Результаты исследования умения списывания слов с печатного текста у детей младшего школьного возраста с ФФН

Список детей	Баллы (максимально – 10)	Ошибки
Екатерина	8	Неверные обозначения мягкости согласных (замена буквы ь на букву и)
Андрей	7	Неверные обозначения мягкости согласных (замена буквы ь на букву и) Ошибки воспроизведения графически сходных букв
Мирон	6	Неверные обозначения мягкости согласных (замена буквы ь на букву и)
Матвей	5	Ошибки воспроизведения графически сходных букв
Алена	8	Неверные обозначения мягкости согласных (замена буквы ь на букву и)

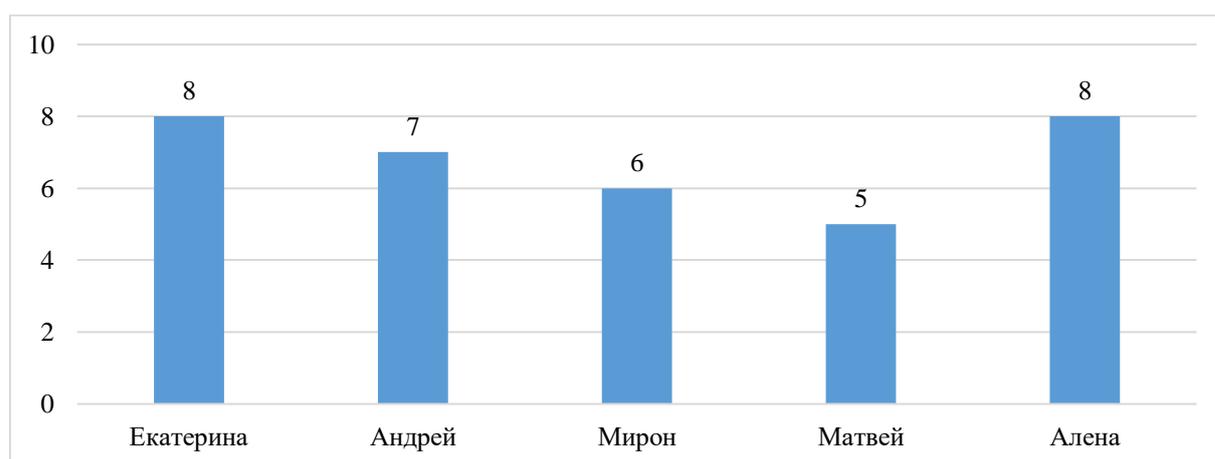


Рисунок 5 – Результаты исследования умения писать под диктовку предложения и текст у детей младшего школьного возраста с ФФН

Детям были предложены 10 слов, за каждое правильно написанное слово начисляется 1 балл. Сначала дети читают слова, затем списывают их.

Изучение навыка списывания печатных слов показало, что ошибки воспроизведения графически сходных букв выявлены у четверых детей – 80% младших школьников с ФФН (Матвей, Андрей, Мирон, Алена).

Неверные обозначения мягкости согласных выявлено у всех детей – 100% младших школьников с ФФН (Матвей, Андрей, Мирон, Екатерина, Алена).

Рассмотрим результаты исследования умения находить и исправлять ошибки, допущенные в словах (таблица 6, рисунок 6).

Обучающимся были предложены слова (10 слов), в которых допущены ошибки. За каждую найденную ошибку начисляется один балл, максимальное количество баллов за задание – 10.

Таблица 6 – Результаты исследования умения находить и исправлять ошибки, допущенные в словах, у детей младшего школьного возраста с ФФН

Список детей	Баллы (максимально – 10)	Ошибки
Екатерина	10	Правильное выполнение
Андрей	8	Неправильный выбор буквы для исправления ошибок в словах в 2 словах
Мирон	8	Неправильный выбор буквы для исправления ошибок в словах в 2 словах
Матвей	7	Неправильный выбор буквы для исправления ошибок в словах в 3 словах
Алена	9	Неправильный выбор буквы для исправления ошибок в словах в 1 слове

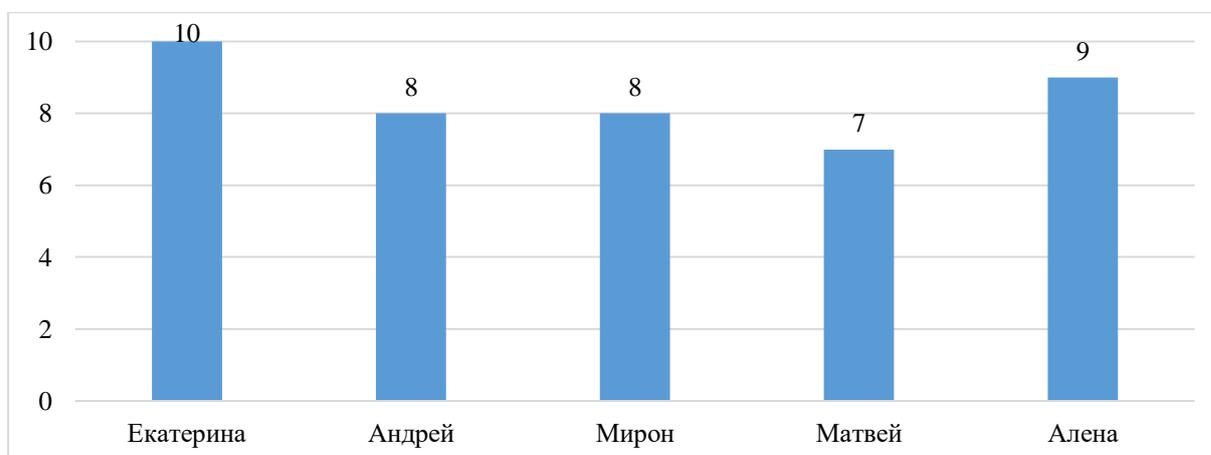


Рисунок 6 – Результаты исследования умения находить и исправлять ошибки, допущенные в словах, у детей младшего школьного возраста с ФФН

Изучение функции контроля, которая проявляется в способности находить и исправлять ошибки, допущенные в словах, показали, что неправильные исправления, в результате которых получается несуществующее слово, выявлены у четверых детей (Матвей, Андрей, Мирон, Алена). Это свидетельствует о том, что у детей трудности не только в неправильном написании слов, но и в контроле написания других слов.

Таким образом, в результате проведенного исследования были изучены особенности письма у детей младшего школьного возраста с ФФН. Выявлено, что у обучающихся в процессе письма присутствуют дисграфические ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза, ошибки, связанные со смешением букв (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих), оптические ошибки, связанные с воспроизведением графически сходных букв, ошибки на уровне предложения: пропуск слов, добавление лишних слов, отсутствие границ предложения (точка, заглавная буква в первом слове), нарушение порядка слов в предложении, трудности контроля и поиска ошибок в словах, их исправления. Полученные результаты показывают, что необходимо проведение коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

2.3 Содержание коррекционной работы по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Для устранения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были

определены направления коррекционной работы и составлен комплекс упражнений.

При составлении комплекса упражнений по устранению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи учитывались следующие принципы:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма нарушения).

2. Принцип учета зоны «ближайшего развития». Коррекционная работа по исправлению нарушений письма должна протекать постепенно.

3. Принцип системного подхода. Работа включает коррекцию нарушений фонематического восприятия, анализа и синтеза, и других компонентов речи. Только при учете системного развития речи, возможно преодолеть нарушения письма.

4. Принцип деятельностного подхода. Коррекционная работа проводится в различных видах деятельности детей – игровой, коммуникативной, учебной.

5. Принцип поэтапности и доступного уровня сложности. Усложненные условия обучения могут привести к снижению мотивации к знаниям, снижению работоспособности, утомлению детей. В то же время излишнее упрощение процесса обучения приводит к потере его развивающего влияния. Реализация принципа от простого к сложному осуществляется путем постепенного увеличения объема и усложнения материала, предлагаемого к усвоению (И. Н. Садовникова).

Данный комплекс был составлен по следующим направлениям коррекционной работы.

Направления коррекционной работы:

1. Развитие фонематического восприятия (коррекция ошибок, связанных со смешением букв, обозначающих звонкие и глухие, твёрдые и мягкие, свистящие и шипящие звуки).

2. Развитие звукового анализа и синтеза (коррекция ошибок, связанных с нарушением звукового анализа и синтеза – добавление, пропуск букв, перестановки).

3. Развитие зрительно-пространственных представлений (коррекция оптических ошибок, связанных с воспроизведением графически сходных букв).

4. Развитие языкового анализа и синтеза (коррекция ошибок на уровне предложения: пропуск слов, добавление лишних слов, отсутствие границ предложения, нарушение порядка слов в предложении).

5. Развитие навыков контроля в процессе письма, самостоятельного поиска ошибок в словах, их исправления.

Упражнения, по коррекции фонематического восприятия (коррекция ошибок, связанных со смешением букв, обозначающих звонкие и глухие, твёрдые и мягкие, свистящие и шипящие звуки):

Детей обучают выделять звук из потока речи, предлагают картинки с соответствующими подписями и просят назвать и вставить букву, которая пропущена в этом слове, предлагаются карточки, на которых изображены предметы – слова с нужным звуком и лишним звуком, нужно его найти.

Комплекс упражнений представлен в Приложении 2.

Упражнения, направленные на развитие звукового анализа и синтеза (коррекция ошибок, связанных с нарушением звукового анализа и синтеза – добавление, пропуск букв, перестановки):

Детей обучают определять количество звуков в слове при помощи слоговых схем, определять последовательность звуков в слове, находить гласные и согласные звуки, составлять слова из определенного количества звуков.

Комплекс упражнений представлен в Приложении 2.

Упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственных представлений (коррекция оптических ошибок, связанных с воспроизведением графически сходных букв):

Детей обучают находить заданные буквы среди двух изображений, показывать правильно изображенную букву среди правильных и зеркально изображенных, реконструировать буквы, изменяя пространственное расположение, определять различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов и т.д.

Комплекс упражнений представлен в Приложении 2.

Упражнения, направленные на развитие языкового анализа и синтеза (коррекция ошибок на уровне предложения: пропуск слов, добавление лишних слов, отсутствие границ предложения, нарушение порядка слов в предложении):

Детей обучают определять количество слов в предложении, определять место слова в предложении, составлять схему предложения, составлять предложения по заданной схеме, восстанавливать предложения из слов, составлять предложения по сюжетной картинке и т.д.

Комплекс упражнений представлен в Приложении 2.

Упражнения, направленные на развитие навыков контроля в процессе письма, самостоятельного поиска ошибок в словах, их исправления:

Детей обучают из ряда слов найти слова с ошибками и самостоятельно их исправлять, находить в предложении лишнее по смыслу слово и т.д.

Комплекс упражнений представлен в Приложении 2.

Таким образом, содержание коррекционной работы строится на основе результатов логопедического обследования состояния письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В соответствии с направлениями коррекционной работы был составлен комплекс упражнений, направленных на преодоление ошибок письма, вызванных несформированности фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза,

зрительно-пространственных представлений, умений осуществлять контроль и исправлять ошибки в процессе письма.

Выводы по 2 главе

Экспериментальная работа проводилась с целью изучения особенностей письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В процессе исследования изучались умения писать под диктовку слова, предложения, умения списывания слов с печатного текста, умения находить и исправлять ошибки, допущенные в словах.

В результате проведенного исследования выявлено, что у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в процессе письма присутствуют ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза, ошибки, связанные со смешением букв (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих), оптические ошибки, связанные с воспроизведением графически сходных букв, ошибки на уровне предложения: пропуск слов, добавление лишних слов, отсутствие границ предложения (точка, заглавная буква в первом слове), нарушение порядка слов в предложении, трудности контроля и поиска ошибок в словах, их исправления.

Для устранения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были определены направления коррекционной работы: развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, языкового анализа и синтеза, развитие навыков контроля в процессе письма, самостоятельного поиска ошибок в словах, их исправления.

В соответствии с направлениями коррекционной работы был составлен комплекс упражнений, направленных на преодоление ошибок письма, вызванных несформированности фонематического восприятия,

фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, умений осуществлять контроль и исправлять ошибки в процессе письма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического исследования проблемы особенностей письма у детей младшего школьного возраста рассмотрено понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе.

Письмо – «это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный анализаторы. Письмо тесно связано с устной речью, степенью ее развития. Оно основывается на умении различать звуки речи, вычленять их в потоке речи и соединять, правильно произносить» [15].

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга, и имеет сложную психофизиологическую организацию. Структура письма, иерархия обеспечивающих его психических функций и процессов меняются по мере овладения письмом. Прежде чем пользоваться письменной речью как средством общения и обобщения, ребенок должен овладеть «техникой письма».

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи в логопедии рассматривается как нарушение процессов произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи может наблюдаться у детей с разными нозологическими формами речевых нарушений, имеющих индивидуальные особенности развития.

К числу типичных недостатков письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи относятся: замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких по акустическим или артикуляционным признакам, пропуски гласных, пропуски согласных в их стечении, слияние слов на письме, отдельное

написание частей одного слова, пропуски, наращения или перестановки слогов, орфографические ошибки.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МБОУ «Гимназия №48 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 5 обучающихся 2 класса с ФФН.

Обследование навыков письма у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов, и проводится в каждой возрастной группе не менее двух раз в год.

В результате проведенного исследования были изучены особенности письма у детей младшего школьного возраста с ФФН. Выявлено, что у обучающихся в процессе письма присутствуют дисграфические ошибки, связанные с нарушением звукового анализа и синтеза, ошибки, связанные со смешением букв (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих), оптические ошибки, связанные с воспроизведением графически сходных букв, ошибки на уровне предложения: пропуск слов, добавление лишних слов, отсутствие границ предложения (точка, заглавная буква в первом слове), нарушение порядка слов в предложении, трудности контроля и поиска ошибок в словах, их исправления. Полученные результаты показывают, что необходимо проведение коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Содержание коррекционной работы строится на основе результатов логопедического обследования состояния письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В соответствии с направлениями коррекционной работы был составлен комплекс упражнений, направленных на преодоление ошибок письма, вызванных несформированности фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза,

зрительно-пространственных представлений, умений осуществлять контроль и исправлять ошибки в процессе письма.

Для устранения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были определены направления коррекционной работы: развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, языкового анализа и синтеза, развитие навыков контроля в процессе письма, самостоятельного поиска ошибок в словах, их исправления.

В соответствии с направлениями коррекционной работы был составлен комплекс упражнений, направленных на преодоление ошибок письма, вызванных несформированности фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, умений осуществлять контроль и исправлять ошибки в процессе письма.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы поставленные задачи решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова, Н. Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы / Н. Г. Агаркова // Начальная школа. – Москва : 1995. – № 12. – С. 12-22.
2. Азова, О. А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Дис. канд. пед. наук / О. А. Азова. – Москва : 2006. – 392 с.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Москва : Издательство АНП РСФСР, 1955. – № 70. – С. 104-148.
4. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Издательство «Просвещение», 1964. – 304 с.
5. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Е. Д. Хомской // Хрестоматия по нейропсихологии. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779-783.
6. Белякова, Л. И. Особенности профиля латеральной организации (ПЛО) учащихся начальных классов массовой школы с зеркальными ошибками письма / Л. И. Белякова, О. Б. Иншакова, Н. Л. Немцова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 21-35.
7. Буковцева, Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Буковцева: Дис. канд. пед. наук. – Самара, 2001. – 202 с.
8. Бурлакова, М. К. Особенности нарушения чтения и письма при афазии у левшей / М. К. Бурлакова, О. Б. Иншакова // Письмо и чтение:

трудности обучения и коррекции: Учебное пособие. – Москва : Издательство МПСИ, Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 35-44.

9. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова: Дис. канд. пед. наук. – Москва, 1996. – 167 с.

10. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова, О. Б. Иншакова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учебное. – Москва : Издательство МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 193-199.

11. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 264 с.

12. Евдокимова, Л. А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи / Л. А. Евдокимова: Дис. канд. пед. наук. – Москва : 2001. – 181 с.

13. Иншакова, О. Б. Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией / О. Б. Иншакова, С. А. Овсянникова // Современное общество и специальное образование: Международная научная конференция. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – С. 169-173.

14. Иншакова, О. Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О. Б. Иншакова, А. Н. Кричевец, Т. В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – Москва : МСГИ, 2006. – С. 44-49.

15. Каше, Г. А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы / Г. А. Каше, Р. Е. Левина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – Москва : Издательство «Просвещение», 1965 г. – С. 85-98.

16. Каше, Г. А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г. А. Каше, Р. Е. Левина // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения). – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 20-58.
17. Корнев, А. Н. Методика оценки автоматизированности навыка письма / А. Н. Корнев, М. Г. Храковская // Проблемы патологии развития и распада речевой функции (материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт). – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. – С. 54-59.
18. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
19. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва : Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 132-140.
20. Лалаева, Р. И. Нарушение письменной речи / Р. И. Лалаева, Л.С. Волковой // Логопедия. – Москва : Гуманитар. изд. Центр «ВЛАДОС», 2004. – С. 459-498.
21. Лалаева, Р. И. Общефункциональные и специфические механизмы нарушений письма у детей / Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, М. Н. Русецкая // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва : Российская ассоциация дислексии; МГПУ, 2007. – С. 88-96.
22. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. //

Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – Москва : Издательство «Академия», 2002. – С. 10-76.

23. Назарова, А. А. Роль изучения анамнестических сведений в комплексном изучении нарушений письма младших школьников / А. А. Назарова, О. Б. Иншакова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. – Москва : НИИ Школьных технологий, 2008. – С. 95-101.

24. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н. А. Никашина, Р. Е. Левина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – Москва : Издательство «Просвещение», 1965. – С. 46-66.

25. Никашина, Н. А. Опыт преодоления недостатков произношения, чтения и письма у учащихся первых классов / Н. А. Никашина, Р. Е. Левина // Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов). – Москва : Издательство АПН РСФСР, 1959. – С. 135-206.

26. Парамонова, Л. Г. Динамика дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова, Г. В. Чиркина, М. Н. Русецкая // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва : Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – С. 101-104.

27. Парамонова, Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ/ Л. Г. Парамонова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – Москва : Изд-во МСГИ, 2004. – С. 180-187.

28. Российская, Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Е. Н. Российская: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва, 1999. – 22 с.

29. Савчук, О. В. Практика психологического сопровождения детей с трудностями в развитии письменной речи / О. В. Савчук, В. И. Нодельман // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – Москва : «Прометей», МПГУ, 2005. – С. 302-307.
30. Садовникова, И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся / И. Н. Садовникова: Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Москва, 1979. – 20 с.
31. Семенова, О. А. Нейропсихологический анализ мозговой организации письма. Обзор литературных данных / О. А. Семенова // Новые исследования. Альманах. Возрастная физиологии – этапы развития. – Москва : Издательство «Вердана», 2003. – № 1 (4). – С. 115-137.
32. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева, Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456-469.
33. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : АРКТИ, 2002. – 136с.
34. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т. А. Фотекова. – Москва : АРКТИ, 2000. – 56с.
35. Хватцев, М. Е. Алексия и дислексия / М. Е. Хватцев, Л. С. Волкова // Логопедия: Методическое наследие. В 5 кн. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 67-111.
36. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
37. Чиркина, Г. В. Недостатки письма у детей с дефектами

артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения / Г. В. Чиркина: Автореферат дис. канд. пед. наук. – Москва : 1967. – 18 с.

38. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Тест обследования письма первоклассников в начале обучения»

Автор: О. Б. Иншакова.

Тест даёт возможность изучить письменные умения младших школьников. Для проведения теста обучающимся раздаются листы белой нелинованной бумаги формата А4. Логопед обращает внимание обучающихся на то, что предлагаемые задания могут быть простыми и сложными. Если ребёнок не может выполнить какое-либо задание, то заданием можно пропустить и перейти к следующему.

Задание 1. Дети записывают слова под диктовку печатными буквами. Изучению подлежит способность детей провести анализ звучащих слов, сложность которых различна, умение осуществлять перешифровку фонем в графемы.

Дети находят задание под цифрой 1 и под ней записывают печатными буквами слова, которые диктуются чётко, с проговариванием всех звуков. Диктовке подлежат такие слова, как кот, шит, юля, ели, дом, день, стул, куст, тёрка, печка, ослики, игрушка. Обращается внимание на то, если какое-либо слово ребёнок не может написать, тогда вместо него ставится чёрточка и работа продолжается дальше.

Задание 2. Дети записывают предложение под диктовку.

Обучающиеся внимательно слушают первое предложение: Катя мыла руки. Затем записывают его под диктовку. Далее они прослушивают второе предложение: У дома лужи. И точно также записывают под диктовку. Внимание детей обращается на то, если запись предложения невозможна, тогда вместо него необходимо провести черту.

Задание 3. Дети списывают печатные слова.

Учащиеся читают следующие слова: ДЫМ, БОР, ВАТА, РОЗА, ЁЛКИ, ЗОНТ, ЩЕПКА, ФОРМА, МАЙКИ, ДОМИКИ.

После прочтения этих слов, приступают к их списыванию.

Задание 4. Дети находят и исправляют ошибки, которые допущены в словах.

В этом задании написаны слова с ошибками. Первоначально слова читаются педагогом, а дети слушают внимательно. Далее дети приступают к исправлению ошибок в каждом слове, зачеркивая неправильно написанную букву и надписывают над ней нужную. Работа проводится со следующими словами: НЫС, ДЭМ, МОСКА, НУКА, БУВКА, ДЕМИ, ФТОЛ, ДЕЙКА, ВАБОТА, ФКОЛА.

Оценивание производится по определённым критериям в каждом задании. За каждое выполненное задание начисляются баллы. Затем производится комплексная оценка выполнения теста в целом.

Баллы, которые начислены обучающемуся за продуктивность выполнения каждого задания складываются. Таким образом, определяется правильность выполнения теста в целом. Аналогично начисляются баллы за допущенные ошибки. Одна ошибка – это 1 балл. Баллы суммируются. По остальным критериям баллы начисляются точно также.

Задание 1. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов написанных правильно.

Любые ошибки, которые допущены детьми, в продуктивность не входят.

К полученному результату дополнительно начисляется по 1 баллу за каждое слово, которое написано отдельно.

2. Ошибки написания слов.

Вычисляется количество:

– повторов ранее написанных слов;

– ошибок воспроизведения графически сходных букв (оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, неадекватность или неточность воспроизведения графического образа буквы);

– ошибок звукового анализа и синтеза (пропусков, вставок, перестановок слов, слогов, букв в слове);

– смешений (звонких и глухих, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих, соноров, заднеязычных, аффрикат и их компонентов, согласных сходных по способу и месту образования, гласных букв);

– ошибочных обозначений мягкости согласных букв гласными буквами 2 ряда (Я, Е, Ё, Ю, И) и с помощью Ъ (замена гласных букв 2 ряда на Ъ, гласных букв 2 ряда на Ъ + гласная, пропуск Ъ, замена гласных букв 2 ряда на Й или Й+ гласная, замена разделительного Ъ на Й).

3. Зрительно-пространственные трудности.

Задание 2. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается число предложений, которые написаны правильно и слова, написанные верно в двух предложениях.

К общему количеству баллов дополнительно начисляется по 1 баллу за каждое слово, которое написано отдельно, а также за написание заглавной буквы и точки в каждом предложении.

Любые ошибки, которые допущены в словах и предложениях, в продуктивность не включаются.

2. Ошибки в написании предложений.

Подсчитывается число:

– повторов слов, которые написаны ранее;

– ошибок написания графически сходных букв;

– ошибок, связанных со звуковым анализом и синтезом;

– смешений.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается число переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Задание 3. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов, которые списаны правильно. Любые ошибки, которые допущены детьми, не учитываются.

2. Ошибки написания слов.

Подсчитывается число:

– ошибок воспроизведения графически сходных букв (оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, неадекватность или неточность воспроизведения графического образа буквы); пропусков согласных и гласных букв;

– вставок согласных и гласных букв;

– перестановок букв, реверсивное написание слов;

– смещений по акустико-артикуляционному сходству;

– неверных обозначений мягкости согласных.

3. Зрительно-пространственные трудности.

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Задание 4. Оценивание осуществляется по следующим критериям:

1. Продуктивность выполнения.

Подсчитывается общее количество слов с правильно внесёнными исправлениями. Любые ошибки, которые допускают дети, не входят в продуктивность.

2. Ошибки написания слов.

Вычисляется количество:

– неправильных исправлений, в результате которых получается несуществующее слово;

– использований в одном слове двух способов одновременно (исправление одной буквы вместе с зачёркиванием другой в этом же слове).

3. Зрительно-пространственные трудности (зеркальность).

4. Нарушения удержания рабочей программы во время письма.

Подсчитывается количество переходов при написании слогов с печатных букв на письменные буквы.

Правильными считаются исправления слов: путём замены неверной буквы на верную (лука – рука), путём зачёркивания лишней буквы в слове (лука – лук).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения, по коррекции фонематического восприятия

– «Поймай звук»: дети должны из потока звуков выделить нужный и хлопнуть в ладоши.

– «Что потерялось?»: детям предлагаются слова, в которых есть «окошки», пропущенные звуки; нужно назвать данный звук.

– «Четвертый лишний»: предлагаются карточки, на которых изображены предметы – слова с нужным звуком и лишним звуком, нужно его найти.

– «Составь ряд слов»: назвать ряд слов, содержащих определенный звук.

– Упражнения на дифференциацию смешиваемых звуков: «Кто внимательный?», «Испорченный телефон», «Замени звук», «Закончи словечко», «Звенит – жужжит», «Слово заблудилось», «Умей слушать» и другие.

Упражнения, направленные на развитие звукового анализа и синтеза

- определи количество звуков в слове;
- определи последовательность звуков в слове;
- определи гласные (согласные) звуки в слове;
- определи место гласного (согласного) звука в слове;
- назови букву, соответствующую гласному (согласному) звуку;
- отстучи (отхлопай) количество слогов в слове;
- раздели слова на слоги при помощи слоговых схем;

- придумай слог с гласным звуком;
 - придумай слог, в котором гласный звук на первом, втором, третьем месте;
 - придумай слова, состоящего из четырех (трех, пяти) звуков;
 - придумай из данного слова новое путем добавления к нему первого звука;
 - составь слова из слогов данных вразбивку;
 - «Ладочки» – детям предлагается хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук;
 - «Где спрятался звук?» – определить место заданного звука в словах, поставив фишку в схему слова;
 - «Запомни слова» – в предлагаемом тексте запомнить слова с заданным звуком; подобрать слово к схеме и так далее;
 - «Буквы заблудились»: составь слова из звуков, данных в беспорядке;
 - «Перестановки»: составь новые слова из звуков данного слова.
- Также в форме соревнования: кто составит больше слов.

Упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственных представлений

- найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например, ла, лм, ад, вр, вз);
- срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции;
- сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв;

- найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение;
- показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных;
- дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению;
- реконструировать букву, добавляя элемент: из А – Л – Д, К – Ж, З – В, Г – Б;
- реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р – Ъ, И – Н, Н – П, Г – Т;
- определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: З – В, Р – В;
- определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве: Р – Ъ, Г – Т, И – П, П – Н.

Упражнения, направленные на развитие языкового анализа и синтеза

- определи количество слов в предложении;
- определи место слова в предложении, какое оно по счету;
- подними цифру, соответствующую количеству слов в предложении.
- составь схему предложения;
- придумай предложение с определенным словом;
- придумай предложение с тремя (четырьмя, пятью) словами;
- придумай предложение по графической схеме;
- составь предложение из трех слов, затем увеличь количество слов в нем, например, девочки рисуют на асфальте – девочки рисуют на асфальте цветы;

- восстанови предложение из слов, например, из слов: растут, на грядке, огурцы, зеленые;
- рассмотри несколько картинок, на них изображен один и тот же предмет, например, мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет с мячом; придумай предложения по этим картинкам;
- придумай предложение по сюжетной картинке и определи, сколько в нем слов;
- придумай предложение с прямым и обратным порядком слов.

Упражнения, направленные на развитие навыков контроля в процессе письма

- «Найди ошибки»: предлагаются слова, в которых есть ошибки, нужно их исправить и выбрать правильную букву;
- взаимопроверка: дети пишут слова или предложения, затем обмениваются тетрадями и ищут ошибки;
- замена букв;
- смешение согласных;
- построение орфографических дробей с парными согласными в середине и на конце слова;
- подчеркнуть, зачеркнуть, выделить.