



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ,
ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Логопедическая коррекция нарушений письма у младших
школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое образование)
код, направление

Направленность программы бакалавриата

«Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем
заимствований: 62,32 %

авторского текста Работа
реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована « »
12.12. 2024 г. зав. кафедрой кр. 15
(название кафедры)

ФИО

Д. С. Сидорова

Выполнила:

Студентка группы

ОФ-406-101-4-1

Дьяченко Ольга Олеговна Научный

руководитель: Преподаватель

кафедры СПиПМ

Коробинцева Мария Сергеевна

М. С. Коробинцева

Челябинск 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО -АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	6
1.1. Понятие «письмо» в специальной психолого-педагогической литературе	6
1.2. Формирование письма у младших школьников в онтогенезе.....	8
1.3. Понятие дисграфии. Виды дисграфии.....	12
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....	17
2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	18
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	18
2.2. Особенности письма у младших школьников с артикуляторно- акустической дисграфией	21
2.3. Анализ методик коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии	24
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....	28
3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО- АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	29
3.1. Организация экспериментальной работы по изучению и преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией	29
3.2. Результаты исследования нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	34
3.3. Особенности работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	53
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей выявляются трудности чтения и письма. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с трудностями в овладении навыками письменной речи.

Учитель начальных классов достаточно часто встречается с тем, что дети не различают фонемы родного языка. При письме такой школьник пропускает буквы в словах, пишет их в неправильном порядке, в зеркальном отражении, чаще других детей совершает ошибки. При чтении он пропускает слова и целые строки, зачастую прочитывает одну и ту же фразу несколько раз, медленней своих сверстников понимает прочитанное. Он списывает с доски, не запоминая слова, и сверяет с оригиналом каждое слово, между тем, опять же делая пропуски.

Впервые о такой проблеме в конце XIX - начале XX веков заговорили ученые, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и др.

В конце концов, в 30-е годы 20 века дисграфию и дислексию начинают изучать дефектологи, педагоги и психологи, такие как Р.Е Левин, Р.М. Боскис, М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау и другие. Если же говорить о современных ученых, то в изучение дисграфии значительный вклад внесли Л.Г. Неволина, А.Н. Корнев, С.С. Ляпидевский, С.Н. Шаховская и другие.

Учения о нарушениях письма существует уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

Известным специалистом из Санкт-Петербурга Л.Г. Парамоновой. Были проведены исследования письменной речи учеников начальных классов общеобразовательной школы. При анализе результатов внимание

обращалось только на присутствие специфических ошибок, говорящих о наличии нарушений письма (дисграфии).

Оказалось, что такие ошибки имели место у 30 процентов учеников. Это свидетельствует не только о невероятно большой распространенности дисграфии среди учащихся общеобразовательных школ, но также и о трудностях ее преодоления.

Дисграфия — это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. [4]

Основной задачей учителя-логопеда является коррекция дефектов устной и письменной речи, а также формирование предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательных программ по родному языку.

Нарушения письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Актуальность исследования: увеличение количества детей с нарушением звукопроизношения к началу обучения в школе.

Все вышесказанное определило тему нашего исследования: «Логопедическая коррекция нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией».

Объект исследования: нарушение письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Предмет исследования: особенности логопедической коррекции по устранению нарушений письма у младших школьников обусловленных артикуляторно - акустической дисграфией.

Цель исследования: теоретически и эмпирически изучить особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.
3. Изучить содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО - АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

1.1. Понятие «письмо» в специальной психолого-педагогической литературе

В современной научной литературе различают понятия письма и письменной речи. В психологической литературе письмо представляет собой сложный процесс, характеризующийся соотношением звуков речи, воспринимаемых на слух, букв, видимых зрением, и речевых движений, производимых человеком. Письменная речь определяется как процесс выражения мыслей в письменной форме и как речевая деятельность, связанная с речью. Письменная речь – это один из способов формулирования мыслей. Коллективное сознание, выявляя необходимость фиксировать информацию, создает механизмы коллективной памяти. Письменность также следует отнести к ним. [17]

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения, средство представления языка с помощью знаков и, наконец, дополнительное средство связи с использованием звуков речи, с использованием системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь, сохранять ее произведения во времени, передавать ее на расстояние. Письменная речь – это речь, записанная письменно, книжный стиль речи.

В методике написание и письменность представлены в различных интерпретациях. Методологически эти две концепции не являются противоположны, но дополняют друг друга. Термин "письмо" может включать как письмо как таковое, так и письменную речь. Е.Н. Соловова понимает письмо как овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для закрепления речевого и языкового материала с целью его лучшего запоминания и как помощник в овладении

устной речью и чтением. Письменная речь выступает как процесс выражения мыслей в графической форме. [27]

По мнению Е.И. Пассова, письмо – это технологический процесс, письменная речь – это творческая деятельность, выражение мыслей в письменной форме. Под письмом понимается продуктивный вид деятельности, при котором информация представляется с помощью графических знаков, в процессе письма задействованы все анализаторы речи, а также важны контроль и планирование. [19]

Н.И. Гез понимает письмо, как продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с созданием и фиксацией письменного текста. Термин "письмо" понимается в самом широком смысле этого слова. Это одновременно и форма письменного общения, и техника письма. [5]

Г.В. Рогова определяет письмо как сложный навык, обеспечивающий общение между людьми, и отмечает, что когда мы говорим о письме как самостоятельной форме речевой деятельности, то речь идет о письме. Г.В. Рогова отмечает, что в лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения. Под письменной речью - книжный стиль речи. В психологии письмо рассматривается как сложный процесс, в котором происходит соотношение звуков речи, букв и речевых движений, производимых человеком. Письмо – это процесс выражения мыслей в графической форме. [21]

Однако, не все методисты объединяют понятия письмо и письменная речь. Например, А.А. Миролубов проводит между ними разграничение, связанное с особенностями механизма письма, который складывается из двух звеньев: составление слов из букв и составления письменных сообщений из слов и словосочетаний. [15] В основе осуществления первого звена лежит владение графикой и орфографией, а второе характеризуется выражением мысли с помощью графических кодов.

Наиболее доступным, емким и удобным определением письма нам представляется определение Г.В. Роговой. Она полагает, что в методике письмо – это объект овладения учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением, так как письмо с ними тесно связано. Письменная речь определяется как процесс письменного выражения мыслей и как речевая деятельность, связанная с видимой речью. [21]

Письмо – это вспомогательное к звуковому языку средство общения, способ «воспроизведения», «закрепления» языка. [9]

Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние. [25]

Письмо является особым видом семиотической (знаковой) системы, особым способом перекодирования устного языка в письменный, и особой формой коммуникации. [10]

Речь выполняет следующие функции: сигнификативную (связь представлений у человека о предмете или явлении со словом), обобщения (слово может обозначать не только отдельный предмет, но и группу предметов, являясь носителем существенных признаков) и коммуникации (передача знаний, чувств, отношений и т.д.). Функции речи определяют и опосредуют друг друга, тем самым составляя единство. [22]

1.2. Формирование письма у младших школьников в онтогенезе

Цель начального периода обучения грамоте – формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом кинетическом образе слова. [24]

Вспомним что же такое «Письмо». Письмо – это средство выражения мыслей человека с помощью специально созданных условных знаков. Основное назначение письма заключается в передаче речи на расстояние и

закреплении его во времени. Для этого создаются специальные начертательные знаки, передающие слова, слоги, звуки. Письмом ребенок овладевает целенаправленно, произвольно, в условиях обучения.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным: [10]

1) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;

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

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

4) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5) владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме. Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания. [10]

Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак [6], усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию - связное, скорописное письмо. [18]

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки. [2]

На второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак [6] указывают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил. [6]

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила. [26]

Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак [6] считают, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста.

Позднее Е.В. Гурьяновым [2] были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма). На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать

элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам. Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точностных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9-10 годам. Как указывает Е.В. Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. [1]

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического. [6]

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка. [6]

Обобщая все вышеописанное, следует отметить, что: письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Ее психофизиологические механизмы формируются на базе имеющихся связей второй сигнальной системы и развивают ее.

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение). [2]

Письмо - сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого речевого действия; в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

Письмо включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные компоненты психики и имеет сложное психологическое содержание. [31]

При письме необходимо умение членить речевое целое (предложение) на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение переходить их в буквы, которые должны быть записаны в правильной последовательности.

Формирование графических навыков протекает успешно, если при этом задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности. [3]

1.3. Понятие дисграфии. Виды дисграфии

Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом. [3, 7, 10, 11, 15, 24, 28]

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р.И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. [12]

Выделяют следующие виды дисграфии: [14]

1. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии.

Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

2. Акустическая форма дисграфии.

Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих, фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие - глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие - шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.).

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: «письмо», «лубит», «больит» и т.д.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для этой формы дисграфии наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски букв и слогов;
- перестановка букв и (или) слогов;
- недописывание слов;
- написание лишних букв в слове (бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго «поет звук»);
- повторение букв и (или) слогов;

- контаминация - в одном слове слоги разных слов;
- слитное написание предлогов, отдельное написание приставок («настоле», «на ступила»);

Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи.

4. Аграмматическая дисграфия.

Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики («красивый сумка», «веселые день»). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, «вплотную» приступает к изучению грамматических правил. И здесь «вдруг» обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой.

5. Оптическая дисграфия.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфичных» элементов. Одинаковые элементы, по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и→ш, ц→щ; б→в д→у и т.д.

Если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме.

Ошибки, наиболее часто встречающиеся на письме:

- недописывание элементов букв (связано с недоучетом их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и т.д.;
- добавление лишних элементов;

- пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент;
- зеркальное написание букв.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила. [15]

Р.И. Лалаева, характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности. [11] Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом. Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

Исследователи по-разному характеризуют виды дисграфических ошибок. Например, Р.И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии: [12,13]

- искаженное написание букв;
- замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки;
- искажение звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов);
- искажения структуры предложения (раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов);
- аграмматизмы на письме.

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Кроме того, изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами. [15]

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

1) В рамках решения первой задачи нашего исследования была проанализирована специальная и психолого-педагогическая литература.

2) Наиболее доступным, емким и удобным определением письма является определение В.И. Селиверстов, которое звучит как: Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние. Письменная речь определяется как процесс письменного выражения мыслей и как речевая деятельность, связанная с видимой речью.

Говоря об онтогенезе письма, следует учитывать, что формирование графических навыков протекает успешно, только если при этом задействованы все стороны психики ребенка, а также если он не боится предстоящей новой деятельности.

В классификации Р.И. Лалаевой выделены такие виды дисграфии, как: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия. Далее рассмотрим более подробно артикуляторно-акустическую дисграфию.

2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка.

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии и дислалии. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. 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). [4]

Согласно данным нейропсихологии функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим

недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи. [4]

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР.

С патогенезом нарушений письменной речи А.Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- 1) задержку развития психических функций;
- 2) неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсо-моторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций. [10]

При нарушении фонематического слуха и фонематического восприятия акустические критерии человеческой речи претерпевают качественные

изменения. В экспрессивной речи наблюдаются не только искажения звуков, но и их пропуски, замены. На уровне словосочетаний и предложений наблюдаются слияние двух слов в одно, нарушение последовательности слов в предложении и т. д. Акустическая информация из периферических слуховых областей поступает в центр Вернике, который находится в задней трети верхней височной извилины. Здесь происходит анализ и синтез поступившей информации. Для воспроизведения слова кодированный электрический сигнал поступает из центра Вернике в центр Брока, который находится у правшей в задней трети нижней лобной извилины левого полушария, откуда поступает команда в речедвигательный центр. При письменном воспроизведении слова обмен информацией задействует угловую извилину и зрительные области коры головного мозга. [4]

Таким образом, для осуществления нормальной речевой деятельности необходимо обеспечение целостности связей между вышеописанными корковыми центрами и целого ряда подкорковых структур.

При акустических дисграфиях воспринимаемые фонемы искажаются, хотя элементарный слух остается в норме. В зависимости от тяжести поражения височной области звуки человеческой речи могут совсем не дифференцироваться как несущие фонематическую нагрузку, а могут представлять лишь незначительные искажения в восприятии акустически близких звуков, такие расстройства в нейропсихологии получили название речевой акустической агнозии. В тех случаях, когда поражаются более глубокие отделы левой височной доли, фонематический слух может оставаться в норме, но при этом страдает слухо-речевая память. Такие акустико-мнестические расстройства выражаются в неспособности больного запомнить последовательность даже небольших групп фонем.

Нарушения речевого слуха и фонематического восприятия отрицательно влияют на такие процессы, как понимание устной речи, использование экспрессивной речи и, как следствие, формирование письменной речи. При акустических дисграфиях затруднено выделение

звукового состава слова, различие фонетически близких звуков, наблюдаются трудности в дифференциации сложных фонематических комплексов.

По мнению Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной и др., недостатки произношения отражаются на письме лишь в том случае, когда они сопровождаются нарушением слуховой дифференциации, несформированностью фонематических представлений. [23]

2.2 особенности письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Артикуляторно-акустическая дисграфия была выделена М.Е. Хватцевым. В данной классификации она была обозначена как дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме». Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит.

По мнению Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной и др., недостатки произношения отражаются на письме лишь в том случае, когда они сопровождаются нарушением слуховой дифференциации, несформированностью фонематических представлений. [23]

Таким образом, артикуляторно-акустическая дисграфия представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме. Следовательно, при коррекции данного нарушения первоначально необходимо устранить дефекты звукопроизношения.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии

полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков.

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит тот вид неправильного произношения ребенком звуков речи, когда один звук полностью заменяется другим (например, ребенок говорит "сапка" вместо "шапка").

Овладение правильным произношением всех звуков речи до начала обучения грамоте важно по следующей причине. В начальный период овладения грамотой дети обычно проговаривают вслух каждое записываемое ими слово, что помогает им уточнить его звуковой состав. Однако если ребенок произносит звуки неправильно (особенно если он заменяет один звук речи другим), то такое проговаривание в процессе письма не только не помогает, но даже мешает.

Ребенок в этих случаях пишет так, как говорит, то есть "косноязычие" из его устной речи переходит и на письмо – возникает артикуляционно-акустическая дисграфия.

При нормальном ходе речевого развития все дети в раннем возрасте заменяют сложные по артикуляции звуки [С, З, Ш, Ж, Ч, Ц, Щ, Р, Л] более простыми, поскольку им еще недоступны сложные и тонкие движения артикуляторных органов, и прежде всего – языка.

Например, появлению в речи ребенка звука [Ш] чаще всего предшествует целая "цепочка" звуков-заменителей [Т'], [С'], [С] со все более и более усложняющейся и постепенно приближающейся к звуку [Ш] артикуляцией, то есть на разных этапах своего возрастного развития одно и то же слово "шапка" ребенок произносит по-разному: "тяпка-сяпка-сапка", и, наконец, "шапка". То же самое происходит и с другими артикуляторно сложными звуками. Это вполне нормальный ход становления

звукопроизношения – период "возрастного" или физиологического косноязычия.

Однако звуковые замены в речи ребенка "нормальные" только до определенного возраста, и они обязательно должны исчезнуть не позднее, чем к пяти-шести годам. Если же они задерживаются до более позднего возраста, это уже патология, являющаяся несомненным предвестником артикуляционно-акустической дисграфии. [4]

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

Следует отметить, что нарушения звукопроизношения не всегда отражаются на письме, особенно в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточностью артикуляторной моторики.

Таким образом, симптоматика артикуляторно-акустической дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма – это искажения и замены букв.

Дисграфия может сопровождаться и речевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в её симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств.

Общей характерной особенностью письменной речи у учащихся 2 класса школы V вида с артикуляторно-акустической дисграфии является то, что структура нарушения письма включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев. Это

способствует формированию стойкой дисграфии и превращает расстройства письма в системное нарушение.

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом учащимися 2 класса с нарушениями речи, можно выделить несколько видов наиболее типичных ошибок в письме: замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания, и сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную, трудности звуко-буквенного анализа и синтеза обуславливают ошибки в виде пропуска гласных букв, не умеют обозначать границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что связано с неполноценностью анализа языковых единиц.

Очень часто таких детей характеризует медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера графических элементов (наличие микро- и макрографии).

Перерастание затруднений в овладении письмом в дисграфию у учащихся 2 класса с нарушениями речи происходит в два раза чаще, чем у их сверстников, имеющих нормальное развитие. Это обусловлено тем, что, в силу особенностей состояния психической сферы, у них не происходит своевременное объединение и автоматизация операций процесса письма, не устанавливается автоматизация взаимодействия элементарных психических процессов и высших психических функций, обеспечивающих письмо.

2.3. Анализ методик коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии

В работе по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в первую очередь необходимо опираться на исправление звукопроизношения, так как именно его нарушение является первопричиной данной формы дисграфии. Исходя из этого, нами была использована методика О.Г. Ивановской «Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников». [8]

Установлено, что для усвоения фонетической стороны языка необходимо не только наличие у детей сохранного слуха и достаточно подготовленного артикуляционного аппарата, но и умение хорошо слушать, слышать и различать правильное и неправильное произношение звуков в чужой и собственной речи, а также контролировать собственное произношение.

Процессы воспроизведения и восприятия звуков тесно связаны между собой: хорошо развитый фонематический слух в сочетании с артикуляционными упражнениями способствует более быстрому усвоению правильного звукопроизношения в целом. В процессе восприятия чужой речи ребенок должен осмыслить содержание того, что ему говорят. Произнося слова сам, ребенок не только говорит, но и слушает. Он воспринимает собственную речь благодаря взаимодействию речедвигательного и слухового анализатора. Дети с хорошо развитой речью в процессе общения не фиксируют внимание на том, какие звуки, в какой последовательности они произносят. Доказано, что нормально развивающиеся дети довольно рано подмечают ошибки в произношении. Если в момент разговора ребенок допустит какую-то неточность, то тут же благодаря четкой работе слухового анализатора заметит и сам ее исправит.

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития — фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе — задачу развития связной речи. Названные задачи решаются концентрически, за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений. В то же время на каждом этапе работы выделяются основные цели: формирование нормативного звукопроизношения, просодических средств, устранение фонематического недоразвития и подготовка к звуковому анализу речи.

Формирование полноценной звуковой культуры речи у детей с отклонениями в развитии — сложная многоаспектная задача, решение

которой зависит от степени развития фонематического восприятия, овладения артикуляцией звуков, просодических средств, умения произвольно использовать приобретенные речевые умения и навыки в разных условиях речевого общения.

Формирование произношения состоит в выработке слухопроизносительных навыков и умений в области фонетической и просодической системы родного языка. Под усвоением звуков подразумевается овладение правильной артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия. В результате работы над формированием звуков должна быть создана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. Известно, что звуки русского языка не одинаковы по трудности для произношения. [2]

В первую очередь уточняется произношение так называемых сохранных или опорных звуков. Несмотря на доступность артикуляции, эти звуки произносятся неотчетливо в речевом потоке, что снижает кинестетические ощущения в артикуляционном аппарате ребенка. В связи с этим осуществляется уточнение их артикуляционной позы, тренируется произношение звуко-слоговых рядов разной структурной сложности.

В программе предусмотрена определенная последовательность усложнения речедвигательных дифференцировок. Освоение каждого нового звука происходит в сравнении с другими звуками. В период постановки звука его правильная артикуляция и звучание сопоставляется с дефектным. Усвоению звука способствует осознанное выделение характерных признаков как в звучании, так и в артикуляции. Таким образом, устанавливаются связи между акустическими и артикуляционными характеристиками звуков, что обеспечивает полноценную их дифференциацию. Этому способствует также сопоставление каждого изучаемого звука как с ранее изученными, так и с неисправленными, но в последнем случае — без проговаривания, только на слух. В начале обучения сравниваются контрастные звуки, т. е. резко противопоставленные по артикуляции и звучанию, затем вводятся

упражнения на различение звуков, близких по артикуляционно-перцептивным признакам. Для систематических упражнений подбираются сначала звуки, слоги, слова. По мере овладения детьми звуковым анализом слова упражнения усложняются за счет включения новых типов звуко-слоговых структур. При автоматизации из речевого материала исключаются дефектно произносимые и смешиваемые звуки.

Очень важным методическим требованием является особая организация речевого материала для занятий:

- он должен быть максимально насыщен изучаемым звуком;
- нарушенные в произношении звуки не включаются (по мере возможности);
- произношение изучаемого звука отрабатывается во всех доступных сочетаниях; одновременно учитывается слоговой состав слов, их лексическое значение и грамматическая структура предложения в соответствии с возрастом.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Таким образом, младшим школьникам с артикуляторно-акустической дисграфией для осуществления нормальной речевой деятельности необходимо обеспечение целостности связей между всеми корковыми центрами и целого ряда подкорковых структур. С нарушением в клиническом плане у детей нарушается фонематический слух, который в дальнейшем приводит к нарушениям звукопроизношения.

При артикуляторно-акустической дисграфии нарушения в звукопроизношении младшего школьника прямым образом отражаются на письме. Наиболее частыми ошибками, как в устной речи, так и на письме являются: замены и пропуски букв.

Традиционно коррекционная работа с детьми с артикуляторно-акустической дисграфией проводится по методике О.Г.Ивановской «Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников». Которая в первую очередь направлена на исправление звукопроизношения. Так как, данная методика является наиболее актуальной. Коррекция звукопроизношения проводится поэтапно:

1. Постановка;
2. Автоматизация;
3. Дифференциация (для начала в одной группе звуков, затем между группами звуков).

3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.

3.1. Организация экспериментальной работы по изучению и преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Как известно, причиной артикуляторно-акустической дисграфии является нарушение звукопроизношения, последствием чего страдает письменная речь. То есть, все нарушения, допускаемые ребенком в устной речи, как правило отражаются и в письменной. Поэтому в нашей экспериментальной работе главное место занимало обследование устной речи ребенка.

Целью нашего эксперимента является выявление особенностей проявления нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Организация экспериментальной работы по изучению и преодолению нарушений была проведена нами на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска» г. Челябинск, ул. Героев Танкограда, 21 с октября 2021 года. Нами были изучены такие показатели как: звукопроизношение, фонематический слух и письмо. Письмо было исследовано при помощи диктанта и списывания. Изучение устной речи проводилось по экспресс-диагностике младших школьников Т.А. Фотековой, так как она является достаточно распространенной и наиболее достоверной. [Приложение 1]

Экспериментальная группа составила 5 человек 2 класса (8-9 лет) с фонематическим недоразвитием и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Обследование проводилось в первой половине дня, в кабинете учителя-логопеда. Для исследования состояния устной речи нами были выбраны следующие компоненты: фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение и сформированность звуко-слоговой

структуры слова. Данное обследование проводилось в индивидуальной форме, исследование письма в подгруппе с учетом индивидуальных особенностей детей. Обучающимся были предложены одинаковые диагностические материалы, в ходе экспериментальной работы результаты заносились в протокол, а также на каждого ребенка была составлена речевая карта.

Таблица №1

Логопедическое заключение детей

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Дарья Б.	8 лет	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи
2	Арсений Г.	9 лет	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи
3	Матвей Л.	8 лет	Фонематическое недоразвитие речи
4	Иван З.	9 лет	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи
5	Алёна Г.	9 лет	Фонематическое недоразвитие речи

Исследование фонематического восприятия (*описание методики*).

Констатирующий эксперимент проводится в виде обследования устной и письменной речи: обследование звукопроизношения, фонематического слуха, артикуляционной моторики, диктанта и списывания. Методика содержит те задания и пробы, которые являются наиболее показательными для нашего исследования. Данный экспресс-вариант состоит из 4 серий обследования. А так как нам необходимо было исследовать звукопроизношение, мы взяли 1 серию из данной методики.

1 этап.

Цель исследования: исследование сенсомоторного уровня речи. [30]

На данном этапе работы нами было исследовано состояние фонематического восприятия. Ученику предлагалось внимательно прослушать пары слогов, а затем повторить их вслух. Вначале предъявляли первый член пары (ба-па), затем второй (па-ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба-па-па-ба). Слоги предъявляются до

первого воспроизведения: точного повторения добиваться не следует, так как задача обследования – измерение актуального уровня развития речи.

Критерии оценивания:

- 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;
- 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба-па-ба-па):
- 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;
- 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за задание – 5.

Показатели, приведенные в таблице, говорят о том, что состояние фонематического

2 этап.

Цель исследования: исследование артикуляционной моторики. [30]

Для обследования артикуляционной моторики ученику предлагалось внимательно посмотреть и повторить движения. Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении три – пять секунд. Во время выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, то есть сопутствующих произвольных движений, гиперкинезов, то есть насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, то есть дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Критерии оценивания: [30]

- 1 балл – правильное выполнение с точным соответствием всех характеристик движения предъявленному;

- 0,5 баллов – замедленное и напряженное выполнение;
- 0,25 балла – выполнения с ошибками; длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигураци, синкинезии, гиперкинезы;

- баллов – невыполнение движения.

Максимальное количество баллов – 5.

3 этап.

Цель исследования: исследование звукопроизношения.

Звукопроизношение проверялось заданием на повторение слов, где в предложенных тройках слов был определенный звук, который находился в начале, середине и в конце слова.

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков ([Б], [П], [Д], [Т], [Г], [К], [Х] и [Й]). В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, так как возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представляются в ходе дальнейшего обследования.

При оценивании предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (первая группа – свистящие [С], [С’], [З], [З’], [Ц]; вторая – шипящие [Щ], [Ж], [Ч], [Ш]; третья – [Л], [Л’]; четвертая – [Р], [Р’]) и пятая группа – остальные звуки, дефектное произношение, которых встречается значительно реже; задненебные звуки [Г], [Х], [К] и их мягкие варианты, звук [Й], случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков).

Критерии оценивания:

- 3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

- 1,5 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам

или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы;

- 1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

- 0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Баллы, начисленные, за каждую из пяти групп, суммируются.

Максимальное количество баллов – 15.

4 этап.

Цель исследования: исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Ученику предлагалось повторять слова до первого воспроизведения.

Критерии оценивания:

- 1 балл – правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления;

- 0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение;

- 0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановка звуков и слогов внутри слова);

- 0 баллов невоспроизведение.

Максимальное количество баллов – 5. [30]

Следующим этапом нашего обследования было исследование навыков письменной речи. Данная работа проводилась нами в виде слухового диктанта и списывания с печатного текста. Было необходимо выяснить степень овладения грамотой с учетом того, на каком этапе обучения находится ребенок и требований школьной программы на момент обследования, а также нам было важно увидеть нарушения письма, есть ли специфические ошибки, их характер проявления и степень выраженности.

За основу на данном этапе обследования обучающихся была взята методика И.Н. Садовниковой, так как тактика обследования по данной методике строится гибко — от достигнутого учеником уровня: если

школьник может писать текстовый диктант — с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв — для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности.

Текст диктанта и списывания был одинаков для всех детей. Диктант взят за второй класс, со второго полугодия по календарно-тематическому планированию на декабрь.

Следующим этапом нашего обследования письменной речи было списывание с печатного и рукописного текста. Обследование проводилось также по методике И.Н. Садовниковой. [Приложение 2] [24]

3.2. Результаты исследования нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

В результате обследования было выявлено, что все дети имеют нарушения звукопроизношения.

Полученные данные отображены в таблице, изображенной ниже.

Таблица №2

Результаты исследования сенсомоторного уровня речи

Имя ребенка	Фонематическое восприятие	Артикуляционная моторика	Звукопроизношение	Звуко-слоговая структура слова	Средний балл	Сенсомоторный уровень речи
Дарья Б.	3,75/75% Средний уровень	4/80% Высокий уровень	9/60% Средний уровень	2,75/55% Низкий уровень	19,5/65%	Низкий.
Арсений Г.	1,75/35% Низкий уровень	3/80% Высокий уровень	7/46% Низкий уровень	2,25/45% Низкий уровень	14/46,6%	Низкий.
Матвей Л.	1,75/35% Низкий уровень	3,5/70% Средний уровень	7/46% Низкий уровень	2,25/45% Низкий уровень	14,5/48,3%	Низкий.
Иван З.	2,25/45% Низкий уровень	3/60% Средний уровень	7,5/50% Низкий уровень	2,25/45% Низкий уровень	15/50%	Низкий.
Алёна Г.	1,75/35% Низкий уровень	3,5/70% Средний уровень	9/60% Средний уровень	3,5/70% Средний уровень	17,75/59%	Низкий.

От статистических данных исследования перейдем к качественному анализу результатов исследования каждого из обследуемого младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Анализируя результаты исследования необходимо опираться на следующие критерии оценки:

100% – 80% – высокий сенсомоторный уровень речи.

79% – 60% – средний сенсомоторный уровень речи.

59% – 0% – низкий сенсомоторный уровень речи. [Приложение 3,4]

Приводя качественный анализ результатов исследования сенсомоторного уровня речи, нужно отметить, что у большинства учащихся экспериментальной группы возникли такие трудности при выполнении проб как:

– При выполнении проб на звукопроизношение отмечалось отсутствие звуков [Р] и [Р'] у Дарьи Б. и у Матвея Л., у остальных детей наблюдалось горловое произношение звуков 4 группы. Чаще всего у детей отмечались замены таких звуков, как [Й]- [Л], [Ч]- [Щ], [З]- [Ж]. У Дарьи Б., Матвея Л. и у Ивана З. мы заметили оглушение звуков [Ж], [З].

– При предъявлении проб исследование фонематического восприятия отмечалось ошибочное воспроизведение слоговых рядов с оппозиционными звуками [Ба]-[Па], [Да]-[Та], [С]-[Ц] Алёной Г., Арсением Г. и Матвеем Л.

– В выполнении проб по исследованию артикуляционной моторики мы заметили, что большинство детей не может долго удерживать артикуляционную позу в течении заданного времени, амплитуда выполняемых заданий не была не в полном объеме.

– При исследовании сформированности звуко-слоговой структуры слова у обучающихся Ивана З., Матвея Л. и Дарьи Б. отмечались искажения слов при помощи замен звуков речи или же их пропусков, а у Арсения Г. и Алёны Г. отмечалось замедленное послоговое воспроизведение слов, а также перестановка слогов в словах (мокоснавт).

Изучая артикуляторно-акустическую дисграфию необходимо понимать, что самым главным показателем при данном нарушении является нарушение звукопроизношения. Таким образом, необходимо более подробно

рассмотреть данный показатель, мы решили представить результаты обследования в таблице ниже, где можно увидеть, какие нарушения в устной речи присутствуют у детей.

Таблица №3

Результаты исследования звукопроизношения детей

Имя ребенка	[С]	[С']	[З]	[З']	[Ц]	[Ш]	[Ж]	[Щ]	[Ч]	[Р]	[Р']	[Л]	[Л']	[Й']
Дарья Б.	^ на [Ц]		*				*			-	-			[Уэ]
Арсений Г.									^ на [Щ]	-	-			
Матвей Л.			*		^ на [С]	^ на [Ф] и [Х]	* ^ на [Ш]			-	-	§ [Уэ]		
Иван З.			*				*		^ на [Щ]	-	-	-		
Алёна Г.			^ на [Ж]							-	-			[Й'] ^ [Л']

- – отсутствие звука в устной речи ребенка.

* – смешение звука в устной речи ребенка.

^ – замены звука в устной речи ребенка.

§ – искажение звука в устной речи ребенка.

Анализируя результаты диктанта, нами было замечено большое количество, как дисграфических, так и грамматических ошибок при его написании. Диктант каждого ребенка можно оценить в 3 балла, что означает нарушение письменной речи средней степени выраженности. Рассматривая каждую работу в отдельности, мы заметили, что у всех детей возникли проблемы с определением границ предложений, каждое предложение писалось с новой строчки, предложение начиналось с маленькой буквы. [Приложение 5]

У детей чаще возникали ошибки дисграфического характера, такие как – нарушение структуры предложения – слитное написание предлогов со словом. Самым частым видом ошибок были – замены букв и их пропуски,

дети пишут, так как произносят эти слова. Чаще всего искажения проявлялись в оглушении звонких парных звуков. [Приложение 6]

3.3. Особенности работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников была последним этапом работы над данным видом дисграфии. Так как данное нарушение может отрицательно сказываться на дальнейшем обучении детей в школе, проанализировав результаты обследования, были выделены основные этапы и способы работы, которые необходимо пройти, чтобы устранить нарушения звукопроизношения: [4]

Устранение нарушений звукопроизношения при дислалии осуществляется поэтапно.

Весь ход логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения принято подразделять на четыре этапа:

1. подготовительный этап;
2. этап постановки звука;
3. этап автоматизации звука;
4. этап дифференциации смешиваемых звуков.

1. Подготовительный этап

Подготовительный этап рассчитан на подготовку речевых анализаторов к возможности усвоения ребенком правильной артикуляции звука, т.е. ориентирован на воспитание более тонкой и дифференцированной работы этих анализаторов.

При сенсорной функциональной дислалии основное внимание на данном этапе уделяется воспитанию четкой слуховой дифференциации звуков, поскольку ребенок заменяет их в речи по причине отсутствия или недостаточности такой дифференциации. [4]

При моторной функциональной дислалии основное внимание сосредоточивается на артикуляторной гимнастике, т.е. на воспитании

достаточно активных и дифференцированных движений артикуляторных органов, так как при отсутствии этого условия ребенок не может воспроизвести нормальную артикуляцию звука.

При механической дислалии в подготовительный период проводятся консультации с соответствующими специалистами с целью выяснения возможности устранения или хотя бы «смягчения» имеющихся анатомических дефектов в строении артикуляторного аппарата ребенка. После этого также проводится артикуляторная гимнастика, поскольку даже нормально устроенные артикуляторные органы (например, язык и губы) «привыкли» к неправильному функционированию или даже вообще должным образом не функционировали в условиях имеющегося анатомического дефекта. Например, после подрезывания короткой уздечки языка последний, как правило, не поднимается вверх, поскольку ранее это движение им никогда не выполнялось.

2. Этап постановки звука

Воспитание изолированного произношения звука может проводиться путем постановки звуков или их коррекции.

Под постановкой звука понимается его воспитание заново, как бы «на пустом месте». Постановка звука проводится в случае его полного отсутствия, в случае замены другим звуком (что равносильно отсутствию), а также в том случае, когда дефектная артикуляция звука настолько далека от нормальной, что «подправить» ее невозможно, и легче воспитать звук заново.

Под коррекцией звука понимается исправление (корригирование) дефектной артикуляции и доведение ее до нормальной. Это возможно в тех случаях, когда дефектная артикуляция звука не резко отличается от нормы.

Постановка звука представляет собой процесс формирования артикуляции, обучения ребенка произношению звука в изолированном звучании. На этапе постановки звука формируется навык правильного произношения изолированного звука, закрепляется слуховой,

кинестетический образ звука, используется зрительное восприятие артикуляции.

На этапе постановки звука используется восприятие различной модальности: зрительное восприятие артикуляции, использование кинестетических, тактильных, тактильно-вибрационных ощущений, уточнение слухового образа звука, связь акустического образа звука с неречевыми звуками и др.

На данном этапе логопедическая работа проводится по следующим направлениям:

- 1) развитие восприятия речи, уточнение акустического и произносительного образа звука;
- 2) формирование фонематического анализа и синтеза;
- 3) развитие артикуляторной моторики;
- 4) работа по непосредственной постановке звука.

Развитие восприятия речи проводится с использованием заданий на имитацию слогов, не включающих нарушенный звук. Предлагаются слоги с правильно произносимыми звуками, со стечением и без стечения согласных: тух, кван, клень, двон и др.

Уточняется, прежде всего, слуховой образ звука. Звук соотносится с неречевыми звуками ([С] - как течет вода из крана, [З] - как звенит комар и т.д.).

На этапе постановки звука развитие фонематических анализа и синтеза предполагает формирование умения выделять отрабатываемый звук в слове, определять его место, дифференцировать от других звуков, прежде всего, далеких по звучанию и артикуляции. Например, при постановке звука [С] можно дать следующие задания: поднять флажки, если в слове слышится звук [С]; отобрать картинки, в названии которых имеется звук [С]; определить место звука [С] (начало, середина, конец) в словах типа сом, лес, осы, сад, нос, усы. С учетом уровня сформированности звуковых анализа и синтеза у детей, их возраста (дошкольники или школьники) в работу можно

включить и задания по развитию сложных форм фонематического анализа. Например, детям предлагается определить, какой по счету звук [С] в словах усы, нос, носок, миска и др., нарисовать графическую схему слова и отметить на ней место звука [С]. При этом необходимо помнить, что на этом этапе фонематический анализ осуществляется детьми только на основе слухового восприятия, без произнесения слова.

На этапе постановки звука большое внимание уделяется развитию речевой моторики (кинестетической и кинетической основы артикуляторных движений), продолжается работа по закреплению навыков речевого дыхания, по развитию голоса, артикуляторных движений.

Развитие артикуляторной моторики проводится в виде артикуляторной гимнастики. Артикуляторная гимнастика представляет собой определенный комплекс упражнений для губ, языка, подготавливающих правильное произнесение звука. Целью артикуляторной гимнастики является отработка каждого элемента артикуляции звука. Например, для звука [С] — губы в улыбке, язык широкий, боковые края приподняты, кончик языка за нижними резцами, язык «горбом», посередине языка желобок (углубление).

Комплекс артикуляторных упражнений определяется нормальной артикуляцией звука и характером дефекта. Для каждого звука рекомендуется определенная система артикуляторных упражнений.

В процессе работы продумывается постепенное усложнение артикуляторных упражнений.

Артикуляторная гимнастика обычно проводится по подражанию, перед зеркалом, под счет. Если движения не получаются, то используется механическая помощь. В дальнейшем от пассивного выполнения движений переходят к активным действиям.

На этапе постановки звука к артикуляторным упражнениям предъявляются определенные требования. Движения органов артикуляции должны быть точными, плавными, без сопутствующих движений, выполняться с нормальным тонусом мышц. Обращается внимание на

достаточный объем движений, на умение удерживать на определенное время положение артикуляторных органов, на плавную переключаемость движений. [16]

После отработки изолированных элементов движения объединяются в единый артикуляторный уклад.

Основные способы постановки звука:

1. По подражанию — с опорой на слуховой образ, на зрительное восприятие артикуляции. У детей с нормальным интеллектуальным развитием подражание достаточно хорошо сформировано. Однако по подражанию звук можно поставить лишь тогда, когда он отсутствует.

2. Механический способ постановки с использованием вспомогательных средств (шпателя, зонда и т.д.). С механической помощью артикуляторным органам придается определенное положение. Например, при губно-губном произношении звука [с] нижняя губа отодвигается вниз с помощью пальцев. При межзубном произношении звука [с] кончик языка опускается вниз за нижние резцы с помощью шпателя.

3. Постановка от других звуков, правильно произносимых, без механической помощи. Например, звук [ш] можно оставить от звука [с]. Предлагается произнести звук [с] и поднять кончик языка вверх.

4. Постановка звука от артикуляторного уклада. Например, звук [с] можно поставить от «горки» (конфигурация языка). Ребенку предлагают сделать «горку» вне ротовой полости, затем убрать ее внутрь рта и подуть на язык.

5. Смешанный способ постановки.

У детей дошкольного возраста при постановке звука чаще всего используются смешанные способы, постановка от правильно произносимых звуков, от артикуляторного уклада.

Как правило, у дошкольников проводится индивидуальная постановка звука. У младших школьников используется как индивидуальная, так и фронтальная форма работы.

После достижения правильного звучания звука переходят к этапу его автоматизации.

3. Этап автоматизации

Автоматизация звука, с точки зрения физиологической, представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале. Новые условно-рефлекторные связи еще очень хрупкие и без подкрепления быстро разрушаются. Автоматизировать звук – это значит ввести его в слоги, слова, предложения, связную речь.

У детей с дефектами звукопроизношения закреплены стереотипы неправильного произношения слов, предложений и т.д. Автоматизация звука требует активного использования процесса внутреннего торможения, способности к дифференциации правильного и неправильного артикуляторного уклада. Она осуществляется по принципу «от легкого к трудному», «от простого к сложному».

Прежде всего, проводится включение поставленного звука в слоги. Слог — более простой элемент речи, чем слово. Кроме того, слоги лишены смысла, и у ребёнка, в связи с этим, отсутствуют стереотипы произношения слогов, что облегчает их автоматизацию.

Автоматизация щелевых звуков начинается с прямых открытых слогов, затем продолжается в обратных и закрытых слогах. При закреплении смычных звуков и аффрикат последовательность иная: сначала звук автоматизируется в обратных слогах, а затем - в прямых открытых. Позже отрабатывается произношение звуков в слогах со стечением согласных.

На этом этапе большое место занимает работа по имитации слогов с отрабатываемым звуком: сначала — слогов без стечений, затем — слогов со стечением согласных. Например, при автоматизации звука [С] предлагается повторить слоги са, сы, со, су, сэ, ас, ус, ыс, ос, сол, оск, вост и др.

Предлагаются упражнения на произношение серий слогов с переносом ударения: с Аса, саА, сАса, саАса, саАса.

В работе по автоматизации слогов учитывается последующая гласная. Вначале для автоматизации предлагаются слоги с гласным звуком [А], а затем — с гласными, артикуляция которых близка к звуку, который автоматизируется.

Автоматизация звуков в словах сначала осуществляется с опорой на слоги (со — сом). На начальных этапах проводится закрепление произношения слов, в которых данный звук находится в начале слова; затем — слов, в которых звук находится в конце и середине слова. Вначале звук автоматизируется в словах простой звукослоговой структуры, затем — в словах со стечением согласных.

На следующем этапе проводится автоматизация звука в словосочетаниях, чистоговорках, в предложениях, связной речи. Вначале предлагаются предложения с умеренным включением звука, в дальнейшем автоматизация проводится на речевом материале, насыщенном данным звуком. [29]

Необходим тщательный подбор речевого материала, в котором, во избежание появления звуковых замен, не допускается наличие звуков, сходных с автоматизируемым. Например, при автоматизации звука [С] в текстах не должно быть никаких других свистящих и шипящих звуков.

На этом этапе проводится работа и над сложными формами звуковых анализа и синтеза, умением выделять звук из слова, определять его место по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком).

Работа над фонематическим анализом слов способствует большей эффективности процесса автоматизации. Умение четко и быстро определять звуковую структуру слова является необходимым для правильного и быстрого протекания этапа автоматизации. Автоматизация звуков бывает затруднена для детей, в частности и потому, что они плохо представляют себе место звука в слове. А если ребенок нечетко представляет себе место звука в слове, то он и не сможет своевременно подготовить артикуляторные

органы к правильному произношению звука (в условиях его коррекции), особенно когда звук находится в середине или конце слова. [4]

В системе занятий по автоматизации звуков предусматривается постепенное усложнение заданий и речевого материала.

Например, на этапе автоматизации звука [С] в слогах и словах предусматривается следующая тематика занятий.

1. Автоматизация звука [С] в открытых слогах: са, сы, сэ, со, су.
2. Автоматизация звука [С] в обратных слогах: ас, ос, ыс, ус, ас и др.
3. Автоматизация звука [с] в закрытых слогах (звук в начале слога): соя, сот, сак и др.
4. Автоматизация звука [С] в закрытых слогах (звук в конце слога): лос, тос, и др.
5. Автоматизация звука [С] в слогах со стечением согласных: ста, ска, ост, уск, иск и др.
6. Автоматизация звука [С] в простых односложных словах (звук в начале слова): сад, сыр, сок, сук, сух и др.
7. Автоматизация звука [С] в простых односложных словах (звук в конце слова): лес, лис, вес, нос.
8. Автоматизация звука [С] в односложных словах со стечением согласных: стая, стол, стул, лист, ест, куст, мост.
9. Автоматизация звука [С] в простых двусложных словах (звук в начале слова): сани, сыро, сухо и др.
10. Автоматизация звука [С] в простых двусложных словах (звук в середине, конце слова): оса, косы, весы, овес и др.
11. Автоматизация звука [С] в двусложных словах со стечением согласных (звук в начале слова): сумка, свекла, стакан, стайка и др.
12. Автоматизация звука [С] в трехсложных словах без стечения согласных: сапоги, сухари, самолет и др.
13. Автоматизация звука [С] в трехсложных словах со стечением согласных: скамейка, ступени, капуста и др.

Аналогичным образом проводится автоматизация звука [С] в четырехсложных словах.

После закрепления звука в слоге и слове переходят к автоматизации звука в слогах, словосочетаниях, фразах, связной речи.

Этап автоматизации необходим при всех видах дислалии (механической, функциональной сенсорной, функциональной моторной и смешанной).

4. Этап дифференциации смешиваемых звуков

Этот этап необходим в случае звуковых замен и смешений звуков, что наиболее характерно для сенсорной функциональной дислалии. Дело в том, что в подобных случаях даже и после усвоения нормальной артикуляции звука ребенок, наряду с нею, продолжает употреблять в речи и прежний субститут, т.е. смешивает оба звука.

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза.

В процессе развития дифференциации звуков предлагаются задания на имитацию слогов. Например, при дифференциации [С—З] предлагаются такие серии слогов, как са-за-са, за-са-за и т.д. Эффективным методом работы является определение фонетической правильности слова. Детям предлагаются слова и асемантические звукосочетания, отличающиеся фонетически сходными звуками. Кольцо – кольцо, ласточка – ласпюшка и т.д. Дается задание определить, правильно ли названо слово.

Логопедическая работа по дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа:

- 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;
- 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков. [12]

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

Работа проводится по следующему плану:

- 1) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- 2) выделение звука на фоне слога, слова, определение места обрабатываемого звука.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Большое место отводится развитию фонематического анализа и синтеза.

Последовательность дифференциации звуков на этом этапе та же, что и на этапе автоматизации, – начиная от слогов и заканчивая связной речью.

Требования к подбору речевого материала здесь прямо противоположны его подбору на этапе автоматизации. Весь материал должен быть насыщен не только вновь воспитанным звуком, но и смешиваемым с ним звуком (бывшим субститутом). [20] Например, при дифференциации звуков [С] и [Ш] используются фразы типа «У Саши шапка с ушами», «В сосновом лесу шумят и шумят смолистые сосны» и т.п.

Данный этап должен быть проведен особенно тщательно, до полного исчезновения звуковых замен в устной речи ребенка, поскольку это одновременно является и профилактикой акустической, и артикуляторно-акустической дисграфии (или необходимым звеном в ее преодолении, если речь идет о детях школьного возраста). В этом последнем случае работа проводится до полного исчезновения соответствующих буквенных замен в письме.

Исходя из вышесказанного можно выделить методы коррекции нарушений свистящих звуков:

- Постановка звуков [С] и [З].
 1. По слуховому подражанию, звук [С] сравнивается со свистом ветра, со звуком воды, текущей из крана, звук [З] сравнивается с гудением

комара. Используется и подражание, и показ нормальной артикуляции звука после предварительной отработки отдельных элементов артикуляции звука.

2. По подражанию с использованием тактильных ощущений. Обращается внимание на узкую холодную струю воздуха, которая ощущается тыльной стороной ладони.

3. От других звуков: звук [С] можно поставить от звука [Ф] (ребенку предлагают улыбнуться, произнести звук [Ф] и просунуть язык между зубами - получится межзубное произношение звука [С], или во время произношения звука [Ф] оттянуть нижнюю губу вниз), от звуков [И] и [Т] нижней артикуляции (предлагается подуть на язык, чтобы ветерок погулял по спинке языка, а на тыльной стороне ладони ощущалась холодная струя воздуха).

- Постановка звука [Ц].

1. Возможна постановка по подражанию.
2. Быстрое произнесение звуков [Т] и [С].
3. Произнесение звука [Т] с опущенным кончиком языка, и при этом сильное дутье на спинку языка с одновременным отодвиганием языка назад.

Специфические приемы коррекции различных видов сигматизма:

1. При губно-зубном сигматизме обращается внимание на положение губ. Звук произносится несколько утрированно. При произношении следует оттянуть вниз нижнюю губу.

2. При межзубном сигматизме обращается внимание на положение кончика языка. Кончик языка следует перевести в зазубное положение. Предлагается произносить звук с закрытыми зубами либо закусить кончик спички. Используются специальные зонды, с помощью которых кончик языка удерживается за нижними зубами, а посередине спинки языка образуется углубление. При аномалии прикуса рекомендуется ортодонтическое вмешательство.

3. Аналогичная работа проводится при коррекции призубного сигматизма.

4. При межзубном произнесении свистящих вследствие переднего открытого прикуса для образования узкой щели рекомендуется круто поднять вверх переднюю часть спинки языка.

5. При шипящем сигматизме предлагаются упражнения на поднятие и опускание средней части спинки языка при опущенном кончике языка, задувание на язык при опущенной средней части спинки языка, а также упражнения на образование глубокого желобка.

6. При боковом сигматизме постановка звука занимает длительное время по причине сложности этого речевого дефекта. Во многих случаях боковой сигматизм вызывается причинами органического характера, является симптомом стертой дизартрии. В связи с этим в процессе коррекции этого вида сигматизма большое место отводится артикуляторной гимнастике. Необходимо добиваться того, чтобы ребенок умел сделать язык широким, чтобы боковые края языка касались верхних коренных зубов. Обращается внимание на то, чтобы язык не отклонялся вправо или влево, а желобок образовывался по средней линии. Предлагается задувание на широкий язык, боковые края которого касаются коренных зубов; задувание на кончик языка, который находится сначала вне ротовой полости, между зубами, а затем внутри ротовой полости, задувание в пузырек, отверстие ключа. При этом в качестве контроля используется тактильное ощущение узкой струи воздуха во время задувания на тыльную сторону ладони.

7. При коррекции носового сигматизма обращается внимание на плотность небно-глоточного затвора.

Исходя из всего сказанного выше, было составлено перспективное планирование логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Основные направления работы по коррекции фонетических нарушений:

1. Выработать направленность внимания на звуковую структуру речи.
2. Формировать правильное звукопроизношение.
3. Использовать различные анализаторы.
4. Развивать и совершенствовать приобретенные навыки.
5. Развивать фонематические анализ, синтез и представления.
6. Работать над слухо-произносительной дифференциацией фонем.

Основные направления работы по коррекции фонематических нарушений:

1. Воспитывать наблюдательность по отношению к речи окружающих.
2. Формировать слуховое восприятие и правильное звукопроизношение.
3. Приучать ребенка фиксировать внимание на словах и звуках, их составляющих.
4. Прививать умение выделять звуки в слове.
5. Использовать различные анализаторы.
6. Совершенствовать звуковые обобщения.
7. Развивать возможности слухо-произносительной дифференциации фонем.
8. Восполнять пробелы лексико-грамматического развития.
9. Приучать детей анализировать и синтезировать слова, представляемые, произносимые и записываемые.
10. Развивать психические функции. [8] [Приложение 7]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования было изучение особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Для достижения данной цели были решены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.
3. Изучить содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

В рамках решения первой задачи нашего исследования была проанализирована специальная и психолого-педагогическая литература.

Наиболее доступным, емким и удобным определением письма является определение В.И. Селиверстова, которое звучит как: письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать ее на расстояние. Письменная речь определяется как процесс письменного выражения мыслей и как речевая деятельность, связанная с видимой речью.

Говоря об онтогенезе письма, следует учитывать, что для успешного формирования письменных навыков необходимы правильно сформированные предпосылки письма: сенсомоторные, психологические и лингвистические.

В классификации Р.И. Лалаевой выделены следующие виды дисграфии, как: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия. Наиболее распространенной является артикуляторно-акустическая, механизм которой заключается в нарушении звукопроизношения.

При артикуляторно-акустической дисграфии нарушения в звукопроизношении младшего школьника прямым образом отражаются на письме. Наиболее частыми ошибками являются: замены и пропуски букв, что подтвердило наше обследование устной и письменной речи обучающихся 2 класса с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием речи.

В рамках изучения содержания логопедической работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией мы выяснили, что основным направлением коррекционной работы прежде всего является исправление звукопроизношения.

Коррекционная работа с детьми с артикуляторно-акустической дисграфией проводится, как правило, по методике О.Г. Ивановской «Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников». Так как, данная методика является наиболее актуальной и опирается прежде всего на исправление звукопроизношения. Данная коррекция проводится поэтапно:

1. Постановка звука;
2. Автоматизация звука;
3. Дифференциация звуков (для начала в одной группе звуков, затем между группами звуков).

В рамках решения задачи логопедическая коррекция звукопроизношения проводилась по методике О.Г. Ивановской «Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников». Данная методика предполагает коррекцию в четыре этапа:

1. Подготовительный этап;
2. Этап постановки звука;
3. Этап автоматизации звука;
4. Этап дифференциации смешиваемых звуков.

Таким образом, механизм артикуляторно-акустической дисграфии обусловлен нарушением звукопроизношения, что подтверждает необходимость коррекции данного расстройства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – 2001. Москва – Воронеж, 2001. – С. 20.
4. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
5. Гез, Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
6. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму [Текст] / Е.В. Гурьянов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.
7. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. [Текст] / Л.Н. Ефименкова / - М., 2001. – 232 с.
8. Ивановская О.Г. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие. / О.Г. Ивановская, Н.С. Куликова, О.А. Хвостова, Д.А. Щукина. – Москва: Инфра-М, 2020. – 160 с.
9. Истрин В.А. Развитие письма / В.А. Истрин; Акад. наук СССР. – М.: Изд-во АН СССР, 1961 – 394.
10. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

11. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение. 1983. – 136 с.
12. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
13. Лалаева Р.Н. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.Н. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос – 2004. – 304 с.
14. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. [Текст] – / Р.Е. Левина /М., 1983. – 244 с.
15. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004 – 208 с.
16. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В. Лопатина, Серебрякова Н.В. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
17. Лотман Ю.М. Статья по семиотике культуры [Текст] / Ю.М. Лотман –М.: Просвещение, 1987. – 3 с.
18. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой. Книга IV – М., 2003. – С. 58-66.
19. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1977 – 239 с.
20. Поваляева М.А. Справочник логопеда – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.

21. Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
22. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: Редкая птица, 2017. – 304 с.
23. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
24. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. [Текст] / И.Н. Садовникова / – М., 2003. – 296 с.
25. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997 – 400 с.
26. Сиротюк А.Л. Психологические причины трудностей школьников при формировании учебных навыков // Логопед, 2008. – №6. – С. 18-32
27. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.Н. Соловова – М.: Просвещение, 2005. 187 с.
28. Спирина, Л.Ф., Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ. [Текст] / Спирина Л.Ф., Ястребова А.В. // Дефектология. – 1988. - №5. – 37-42 с.
29. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989.—223 с.
30. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс, 2006 — 96 с.

31. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕСТОВАЯ МЕТОДИКА ЭКСПРЕСС - ДИАГНОСТИКИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Т.А. ФОТЕКОВОЙ

Серия 1. Исследование сенсомоторного уровня речи

1. Проверка состояния фонематического восприятия

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.

ба – па	па – ба
са – за	за – са
жа – ща	ща – жа
са – ша	ша – са
ла – ра	ра – ла
ма – на – ма	на – ма – на
да – та – да	та – да – та
га – ка – га	ка – га – ка
за – са – за	са – за – са
жа – ша – жа	ша – жа – ша
са – ша – са	ша – са – ша
ца – са – ца	са – ца – са
ча – тя – ча	тя – ча – тя
ра – ла – ра	ла – ра – ла

Вначале предъявляется первый член пары (ба – па), затем торой (па – ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба – па – па – ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения, точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

Оценка:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

2. Исследование артикуляционной моторики

Инструкция: смотри, как я выполняю, и повторяй за мной движения:

- губы в улыбке;
- губы «трубочкой» - округлены и вытянуты вперед;
- язык «лопаткой» - широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
- язык «иголочкой» - узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт;
- язык «чашечкой» - рот открыт, широкий язык с загнутыми вверх краями образует подобие чашечки или ковша;
- щелканье языком;
- «вкусное варенье» - рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленным движением сверху вниз убирается в ротовую полость;
- «качели» - рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы;
- «маятник» - рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
- чередование движений губ: «улыбка» - «трубочка».

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных упражнений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3-5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации,

симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих произвольных движений (например, при выполнении упражнения «маятник» нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, режы головы или глазных яблок вслед за языком; синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, т.е. насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т.е. дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Оценка:

1 балл – правильное выполнение движение с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла – замедленное и напряженное выполнение;

0,25 балла – выполнение с ошибками – длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 баллов – невыполнение движения.

3. Исследование звукопроизношения

Инструкция: повторяй за мной слова:

Собака — маска — нос

Сено — косить — высь

Замок — коза

Зима — ваза

Цапля — овца — палец

Шуба — кошка — камыш

Жук — ножи

Щука — вещи — лещ

Чайка — очки —ночь

Рыба — корова — топор

Река — варенье — дверь

Лампа — молоко — пол

Лето — колесо — соль

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (звонких Б, Д, В; задненебных Г, К, Х, Й). В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т.к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представлены в ходе дальнейшего обследования.

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; 2 группа – шипящие Ш, Ж, Ч, Щ; 3 группа – Л, ЛЬ; 4 группа – Р, РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефекты которых встречаются значительно реже (задненебные звуки Г, К, Х и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения и крайне редкие нарушения произношения гласных звуков).

Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый звук Р, в то время как мягкий вариант произносится правильно;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все свистящие звуки, либо страдают звуки С, З, Ц, а СЬ и ЗЬ сохранены).

Баллы, начисленные на каждую из пяти групп, суммируются.

Максимально число баллов за все задание – 15.

4. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова

Инструкция: повторяй за мной слова:

- танкист
- космонавт
- сковорода
- аквалангист
- термометр

Слова предъявляются до первого воспроизведения.

Оценка:

1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в темпе предъявления;

0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение;

0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановки звуков и слогов внутри слова);

0 баллов – невоспроизведение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ТЕКСТ ДИКТАНТА И.Н. САДОВНИКОВОЙ И КРИТЕРИИ ЕГО ОЦЕНКИ

Зимний лес.

Кругом пушистые снега. В снежных шапках стоят пни. Стучат по стволу дятлы. У куста заяц грызёт кору. За елью скрылась лисица. В чащу леса убежал волк.

Критерии оценки результатов:

5 баллов - письменные работы выполнены без ошибок с соблюдением орфографического режима;

4 балла – письменные работы выполнены с единичными ошибками различного характера, 2-3 ошибки исправлены самостоятельно, соблюдается орфографический режим;

3 балла – письменные работы выполнены с дисграфическими (специфическими) и орфографическими ошибками, много помарок и исправлений, не соблюдается орфографический режим (нарушение письменной речи средней степени выраженности);

2 балла – письменные работы выполнены с большим количеством дисграфических (специфических) и орфографических ошибок, много помарок и исправлений, пропуск частей текста, медленный темп письма, не соблюдается орфографический режим (нарушение письменной речи тяжелой степени выраженности);

1 балл – навык письма не сформирован, доступно написание отдельных слогов, слов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ПРОФИЛИ

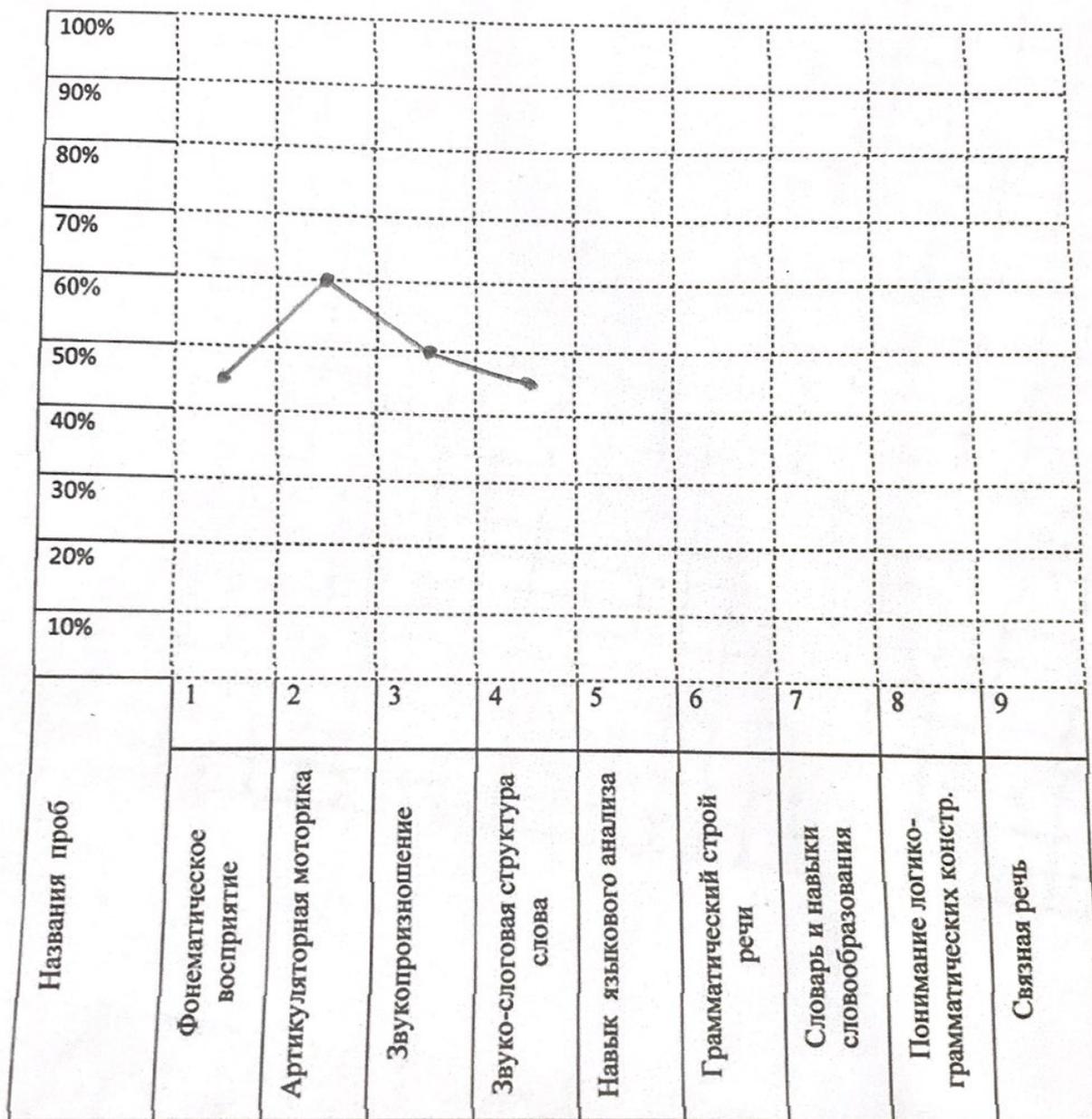
Индивидуальный речевой профиль Иван З.

1 кл _____

3 кл _____

2 кл _____

4 кл _____



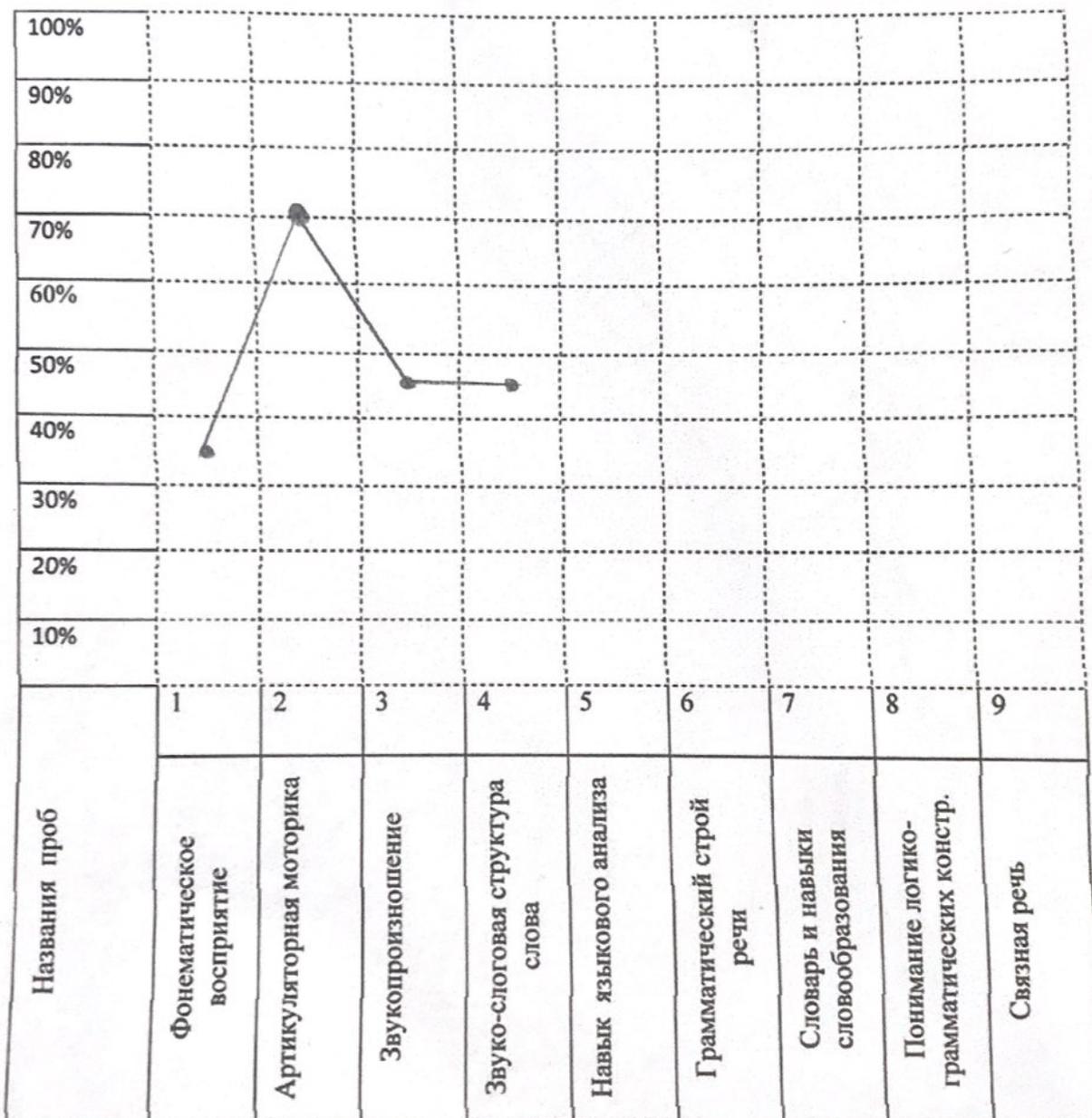
Индивидуальный речевой профиль Мамбетов А.

1 кл _____

3 кл _____

2 кл _____

4 кл _____



Мамбет 2 б

Кругом пушистые снега.
В ^кудных снежных шапках сто- 11 вф.
ят пш.
Стужат ^онастоваму дятла. вф
40 Куста зайц ^озражен ^окору. вф. 11
Зайцы ^{шью} скрываются ^{ша}мса. вф. ✓✓
В ^далеу мса ^дубека ^двук. вф. ✓

- Корпусек - 1
- Зашенос - 1,1
- Кредоце - 5
- Опавансия - 2

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ

Устранение фонетических нарушений				
Этапы работы	Содержание работы		Учебно-воспитательные и коррекционные задачи	Речевой материал
	Фонетическая	Фонематическая		
1. Развитие общей моторики.	Развитие: - руки; - координации движений; - чувства ритма.	Развитие направленности внимания на звучащую речь.	- Развитие моторики; - Воспитание внимания и наблюдательности.	- Речевки - Скороговорки
2. Развитие подвижности артикуляторного аппарата.	Общая артикуляторная гимнастика: - сопряжено; - отраженно; - без зрительного контроля.	Развитие простых форм фонематического анализа.	Развитие артикуляторных возможностей.	Имитационные игры.
3. Постановка и коррекция звуков.	- Специальная артикуляторная гимнастика; - Получение и коррекция звука.	Развитие фонематических представлений.	Формирование навыков самоконтроля и сознательного отношения к звуковой стороне речи.	Игры-звукоподражания.
4. Автоматизация звука.	Звук в слове. Звук в слове: - в начале слова; - в середине слова; - в конце слова. Звук в словосочетании и предложении. Звук в тексте.	Развитие: - простых и сложных форм фонематического анализа; - фонематического синтеза.	Развитие и совершенствование приобретенных знаний и навыков.	- Слоговые таблицы; - Слова; - Поговорки, пословицы; - Чистоговорки, скороговорки; - Стихи, загадки, рассказы.

Устранение фонематических нарушений			
Этапы работы	Содержание работы		Учебно-воспитательные и коррекционные задачи
	Фонетическая	Фонематическая	
1. Развитие общей и речевой моторики.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие руки; - Развитие координации движений; - Развитие чувства ритма; - Выработка кинестетических ощущений. 	Развитие направленности внимания на звучащую речь.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие моторики; - Воспитание внимания и наблюдательности.
2. Устранение дефектов звукопроизношения в связи с развитием навыка анализа и синтеза звукового состава слова.	<ul style="list-style-type: none"> - Общая артикуляторная гимнастика; - Специальная артикуляторная гимнастика; - Получение и коррекция звука. 	Развитие фонематического анализа: <ul style="list-style-type: none"> - развитие умения слышать звук среди других; - определение места звука в слове; - определение количества звуков в слове; - составление схем слов. 	<ul style="list-style-type: none"> - Привитие умения анализировать и создавать различные ритмические и слоговые рисунки слова; - Учить анализировать слова по предъявлению и представлению.
3. Звук [с] - работа над изолированным звуком; - автоматизация звука в речи; - закрепление в письменных упражнениях.	Звук в слове. Звук в слове: <ul style="list-style-type: none"> - в начале слова; - в середине слова; - в конце слова. Звук в словосочетании и предложении. Звук в тексте.	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие фонематических представлений; - Развитие умения записывать слова, предложения и тексты, насыщенные звуком [с] и проверять написанное. 	Формирование навыков самоконтроля.