



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03, специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

логопедия

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

74,14 % авторского текста

Работа реценз к защите
рекомендована/не рекомендована

« 16 » 12 2020 г. пр. № 4

зав.кафедрой специальной педагогики,
психологии, предметных методик

Л.А. Дружинина

Выполнила студентка:

Данилова Анна Вячеславовна

Факультет инклюзивного и
коррекционного образования,

группа: 3Ф-406-101-3-2

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
С.Г. Щербак

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1 Письмо как вид письменной речи.....	6
1.2 Обучение письму детей младшего школьного возраста.....	10
1.3 Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием младшего школьного возраста.....	17
1.4 Особенности письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	23
Выводы по I главе.....	28
2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	29
2.1 Организация и содержание диагностики письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	29
2.2 Особенности письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	30
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях.	35
Выводы по II главе.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	43
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	46

ВВЕДЕНИЕ

Обоснование выбора темы исследования. Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе начального образования, показывает, что количество детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети младшего школьного возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка. При этом, имея в норме физический слух и сохранный интеллект, они не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточно развитого фонематического восприятия. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно в овладении письмом и чтением.

Актуальность исследования. Письмо имеет большое значение для умственного развития ребенка, развивает мышление. Подобное понимание письма лежит в основе концепций современных психолингвистов, согласно которым грамотное письмо – это умение выразить мысль в речевом произведении через языковые средства, где правописание (орфография и пунктуация), как и вся текстовая деятельность, представляют собой познавательно-коммуникативные, а не просто речевые умения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) требует, чтобы у младших школьников, проучившихся четыре года в начальных классах, были сформированы «позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека», «первоначальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета»; «умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач» [1, с.26].

Нарушение процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматривается в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф).

Нарушения речи у школьников являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие, эффективность его обучения.

Вместе с тем в настоящее время имеется лишь очень незначительное количество специальной логопедической литературы, отражающей современные представления о характере нарушений речи и особенности их коррекции у школьников.

Объект исследования: процесс становления письма у младших школьников.

Предмет исследования: особенности методов и приемов коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ФФН.

Цель: теоретически изучить и определить содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ФФН.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Определить особенности письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
3. Разработать календарно-тематический план логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Методы исследования: теоретические и эмпирические, количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МАОУ СОШ №138. В эксперименте принимали участие 4 обучающихся (8-9 лет) младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Письмо как вид письменной речи

Проблеме изучения психологических, психофизиологических и психолингвистических особенностей письма посвящены исследования многих отечественных психологов (Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии и учёных-лингводидактов (В.В. Ивановой, О.Д. Митрофановой, Т.Б. Одинцовой, Е.Г. Суворовой, Л.В. Щербы).

Как указывает А.Р. Лурия письмо – это, прежде всего, «речь в отсутствии собеседника», которая является сложной по структуре и функциональной организации психической деятельностью, включающей в себя целый ряд последовательных операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему [17, с.29].

Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде. А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет конкретные операции письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и так далее. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова [17, с.29].

Далее выделяется анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, количество, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [17, с.29].

Моторная операция процесса – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [17, с.29].

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию. Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Письменная речь связана с процессом устной речи и возможно при условии достаточного уровня ее развития. Устная речь формируется раньше, а письменная является надстройкой над уже сформировавшейся устной речью и использует готовые механизмы, совершенствуя, развивая и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для данной формы речевой деятельности. Одним из отличий

письменной речи от устной речи являются дополнительные средства выражения значений языка. Интонационная окрашенность речи, жестикуляция и мимика, а также ситуация, в которой реализуется речевой замысел, облегчают понимание устной формы речи. В процессе письменной речи это заменяется делением речи на слова, употреблением пунктуационных знаков, красной строки, заглавной буквы, различным написанием омофонов, выделением особым шрифтом и специальными знаками, а также сопровождающими текст иллюстрациями, графиками, таблицами и, безусловно, связью со всем текстом [9, с.29].

Письменная речь, являясь осознанным деятельностным актом, произвольно воплощается в процессе специального обучения. Предметом осознания пишущего ребенка являются способы, с помощью которых он должен обозначить нужное слово, и набор звуков, который отличает данное слово от других слов. Способы построения письменной речи протекают как осознанные действия и только постепенно превращаются в плавно протекающий навык, то есть автоматизируются [11, с.20].

Побуждение, мотив, задачи являются первым уровнем в процессе письма. Человек осознает цели продукта процесса письма. Это фиксация информации, ее сохранение, передача информации или побуждение к кому-то к действию. Человек мысленно планирует письменное высказывание, программирует смысловое содержание. Предложения, которые ему необходимо написать разбиваются на отдельные слова, так как на письме требуется обозначать границы слов. Это психологический уровень.

Л.С. Цветкова представляет письменную речь в виде сложной структуры, которая включает три основных уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический [26, с.47].

I. Психологический уровень включает ряд звеньев:

- возникновение мотива к письменной речи;
- создание замысла;
- создание на основе замысла содержания письменной речи;

– осуществление контроля за выполняемыми действиями.

II. Психофизиологический уровень состоит из двух подуровней: сенсоакустико-моторного и оптико-моторного. Включают в себя два уровня:

1. Сенсоакустико-моторный подуровень. Этот подуровень включает в себя два звена. Первое звено обеспечивает процесс звуко различения. Второе звено обеспечивает установление последовательности в написании букв в словах. Основным условием функционирования данного уровня является сохранность слухоречевой памяти [26, с.47].

2. Оптико-моторный подуровень также включает два звена, обеспечивающих сложные процессы перешифровки с одного кода на другой. Первое звено перекодирует звук в зрительный образ – букву. Второе звено осуществляет перешифровку зрительного образа в комплекс моторных предметных действий.

III. Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы [26, с.47].

Лингвистический уровень процесса письма отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо. Этот уровень обеспечивает письмо языковыми, лингвистическими средствами реализации процесса, то есть осуществляет перевод внутреннего содержания, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды, в лексико-морфологические и синтаксические единицы языка – в слова и фразы. Сложная структура письма обеспечивается совместной работой ряда анализаторов, которые отвечают за психофизиологическую основу письма. Это акустический, оптический, кинестетический, кинетический, проприоцептивный, пространственный анализаторы. Звуковой анализ осуществляется совместной работой акустического и кинестетического анализаторов. Перешифровка звуков в буквы происходит с помощью работы акустического, кинестетического и оптического анализаторов. Написание

буквы требует совместной работы оптического, пространственного и двигательного анализаторов, обеспечивающих тонкие движения руки, и так далее.

Таким образом, процесс письменной речи представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов. Письменная речь является формой сознательной речевой деятельности. В его содержание входит звуковой анализ подлежащего написанию слова, уточнение фонематического состава этого слова, сохранение порядка входящих в него звуков. Этот процесс в значительной мере сводится к превращению отдельных звуковых вариантов в устойчивые фонемы и к анализу их временной последовательности.

1.2 Обучение письму детей младшего школьного возраста

Письмо – это сложный навык, включающий выполнение тонких координированных движений руки. Обучение письму – сложный вид работы для любого ребенка.

Формирование графических навыков письма начинается еще задолго до поступления ребенка в школу и этому следует уделять достаточное внимание. На формирование графического навыка безусловно оказывает влияние уровень психологической и физиологической готовности к школьному обучению. Хотя сам навык начинает формироваться ещё задолго до школы в рамках работы с карандашами, красками, фломастерами, мелом и другими предметами, в ходе начала учебной деятельности существенное значение приобретают не только моторные навыки, но и способность концентрироваться, а также усидчивость.

Занятия лепкой, конструированием, поделками из бумаги развивают руку, пальцы и глаз ребенка. Эти интересные для детей занятия также подготавливают руку и глаз ребенка к процессу письма – развивают мелкие мышцы руки, учат видеть форму и воспроизводить ее.

Техника письма требует согласованной работы мелких мышц кисти и всей руки, а также хорошо развитого зрительного восприятия и произвольного внимания (Ефимова С.Г., Сморгалова Е.В.). Исследования показали, что в начале обучения первоклассники на уроке письма испытывают физические и психические нагрузки того же уровня, что и космонавты в момент старта.

Графический навык – это сложное речерукодвигательное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой как, двигательное. Поэтому в процессе обучения первоначальному письму и формирования графического навыка необходимо создать такие методики и целесообразные условия, в которых будут учтены эти закономерности.

На первом этапе приобретения графического навыка задача учащегося состоит в том, чтобы научиться правильно сидеть, держать ручку и тетрадь.

На втором – писать важнейшие элементы буквы, точнее усвоить алгоритм письма.

На третьем – писать буквы.

На четвертом – писать целые слова.

Для овладения графическим навыком очень важен санитарно-гигиенический аспект деятельности обучающегося.

Недостатки, которые часто встречаются в практике при поступлении детей в школу:

- за партой сидят скорчившись, поджав ноги, навалившись грудью на парту;
- пишут буквально «носом»;
- левое плечо выдвинуто вперед и торчит углом, кисть левой руки засунута под мышку правой руки или подпирает голову;
- локоть правой руки или резко свисает вниз, или слишком уходит вправо вверх от края стола, или плотно прижата к корпусу;

- голова при письме имеет сильные наклоны к левому или правому плечу;
- вся фигура ребенка выражает напряжение и усилие.

В результате такой посадки у учащихся возникает излишнее утомление, которое выражается в двигательном беспокойстве, частых изменениях положения тела, возбуждении.

Наряду с традиционной методикой формирования каллиграфического навыка у младших школьников существуют и авторские технологии по формированию навыка письма. В настоящее время по проблеме формирования каллиграфического навыка работают: Е.Н. Соколова, Н.Г. Агаркова, М.М. Бехруких, В.А. Илюхина, Е.Н. Потапова

Методика по формированию каллиграфического навыка письма учащихся «Письмо с секретом» В.А. Илюхиной. Самые большие трудности, доставляющие много огорчений – это уроки письма, говорит автор. В.А. Илюхина пришла к выводу, что сложнее всего написать детям те элементы букв, где присутствует «овал». Учёной было предложено заменить его прямой линией, оставив овалы в основном только в верхней части буквы. В.А. Илюхина выделила основные элементы письма: прямая наклонная палочка вниз, 1/2 наклонной палочки вниз, 1/3 наклонной палочки вниз, «Поворот на месте» (закруглить), «Крючок до середины», «Секрет», «Закрывать секрет», «Рельсы». Упражнения, содержащие эти элементы, приучают писать детей в такт, по команде. Строгий размер в движении – вот вся тайна красивого и быстрого письма. Эти упражнения ведут не только к красивому письму, они вырабатывают внимание (необходимо с одного раза услышать, понять и воспроизвести то, что говорит учитель), усидчивость, тренирует память. Все вышеуказанные элементы пишутся без отрыва руки от тетради [20].

В.А. Илюхина при написании слова предлагает проговаривать каждую букву, обращаясь за помощью к детям. Основные элементы: прямая наклонная линия, «поворот на месте», «крючок до середины», «секрет» –

встречаются часто, и дети легко усваивают. Каждый последующий урок – новая буква. Причем, начиная примерно с середины сентября, дети «отправляются в поиск» самостоятельно. На уроке звучит речь, и произносит ее ребенок, который не всегда еще может дать полный ответ на другой вопрос учителя.

Например: «Ставим ручку на верхнюю линейку рабочей строки, опускаемся по прямой наклонной линии вниз, выполняем «поворот на месте», поднимаемся по «крючку» до середины, пишем «секрет», по «секрету» прямая наклонная линия вниз, выполняем «поворот на месте», поднимаемся по «крючку» до середины, пишем «секрет», по «секрету» прямая наклонная линия вниз, «поворот на месте». То есть дети объясняют написание каждой буквы и в итоге получают целое слово – школа.

Методика В.А. Илюхиной очень эффективна. Она имеет много своих плюсов: во-первых, экономичность обучения, быстрота периода обучения; во-вторых, положительная мотивация в действиях детей; в-третьих, развитие внимания, памяти.

Рассмотрим технологию обучения письму Е.Н. Потаповой. Она основывается на трёх этапах: развитие мускульной памяти (система упражнений для укрепления моторики пальцев, штриховка, работа с трафаретами), над данной проблемой также работала Н.А. Федосова; развитие тактильной памяти (работа с карточками-образцами для обвода); закрепление знаний, умений, навыков (работа с кальками).

Многие размышления по данному вопросу соединились затем с размышлениями В.А. Илюхиной. Методика В.А. Илюхиной «Письмо с секретом» дает теоретическую разработку данной проблемы. Она как бы поднимает методику Е.Н. Потаповой на обновленный уровень, дополняя ее новым подходом к технике письма.

Данная методика – творческое переосмысление идей Е.Н. Потаповой, дополненная собственными приемами, дающими высокий образовательный эффект, оригинальным подходом к решению данной проблемы:

Остановимся подробнее на том, как говорит Е.Н. Потапова, что является собственным пониманием и решением проблемы каллиграфического письма в начальной школе, привносящие элементы новизны в традиционную методику обучения письму поэтапно [28].

Первый этап обучения письму. Основная цель: постановка пальчиков, руки в целом.

Второй этап обучения письму. Основная цель – развитие тактильной памяти (память кончиков пальцев) через карточки из наждачной бумаги, карточки для обвода букв пальчиками. Но кроме этого вида памяти есть и другие (зрительная и слуховая). Особенно большое значение отдается зрительной памяти. Объем памяти должен постоянно увеличиваться. Предлагается вырезать буквы из наждачной бумаги индивидуально для каждого ученика. С точки зрения Е.Н. Потаповой, развитие тактильной памяти – основа при овладении письмом. От кончиков пальцев сигналы идут в мозг, информация воспринимается мозгом, идет обратный импульс – как писать.

Третий этап обучения письму. Основная цель: закрепление знаний, умений с помощью вкладыша букв и карточками – кальками, которые представляют собой элементы, соединения, буквы, слова.

По данной методике работают многие учителя, если не используют её полностью, то берут элементы и вставляют их в свои уроки.

Издавна в методике обучения детей письму и чистописанию применялся ритмический (тактический) прием (метод тактирования), то есть письмо под счет. Обучение письму по системе Д.Б. Эльконина, автор М.М. Безруких, основано на приеме ритмизированного письма [7]. Тактированное письмо позволяет добиться четкости, плавности, ритмичности и ускоренного темпа. Данный коррекционный прием предназначен для совершенствования графо-моторного компонента письма у учащихся, имеющих особенности двигательной сферы. Авторами разработано обучение тактированному письму, состоящее из трех этапов.

Первый этап включает выполнение следующих упражнений: обводка под счет заготовленных образцов рукописных букв через прозрачную кальку.

На втором этапе учащиеся обводят через прозрачную кальку под счет заготовленные рукописные слова, которые соединены в группы с одинаковой ритмической структурой и ударением (мак, рак, сок, мох).

Третий этап включает следующие упражнения: обводку под счет предложений через прозрачную кальку, стихов и микротекстов. На основании этих рекомендаций составлена рабочая тетрадь для формирования графо-моторного компонента письма, предназначенная для работы с учащимися начальных классов общеобразовательной школы.

Рассматривая альтернативные технологии по методике обучения письму, необходимо также остановиться на методике Н.Г. Агарковой.

Так, Н.Г. Агаркова отмечает, что технология обучения первоначальному письму и формирования каллиграфического навыка определяется системой принципов, методов и приемов, используемых на уроках письма, то есть русской графики, и занятия по выработке автоматизированности действия воспроизведения букв и их соединений на бумаге [2].

Это, прежде всего, принципы: поэлементного изучения; одновариантного (стабильного) начертания букв и их комплексов; принцип логической группировки буквенных знаков.

Суть поэлементного принципа заключается в том, что обучение начертанию буквы должно предваряться формированием в памяти ребенка четко зрительного образа этой буквы, то есть он должен ясно представлять, из каких зрительных элементов состоит буква, и в каких пространственно-количественных соотношениях эти элементы находятся в ней. Воспроизведение букв реализуется также на основе элементов, но теперь уже двигательных. Благодаря этому у ученика формируется дифференцированный зрительно-двигательный образ каждой буквы. Это составляет необходимую основу для выработки каллиграфического навыка.

Принцип одновариантного (стабильного) начертания письменных букв обусловлен закономерностями движения руки при письме. Это, прежде всего круговые замкнутые движения руки, направленные внутрь к плечу. Рука в процессе письма выполняет единообразные движения.

Логические принципы группировки письменных букв позволяют в довольно короткий срок послебукварного периода целенаправленно и систематически продолжить формирование в памяти учащихся четко дифференцированных зрительно-двигательных образов письменных букв, а значит, предупредить в их письме графические ошибки и тем самым заложить прочные основы к выработке автоматизированности каллиграфического навыка.

Таким образом, описанные выше принципы реализуются через поэлементно-целостный метод письма, который, во-первых, обусловлен возрастными психологическими особенностями детей 6-7 лет, во-вторых, он не противоречит формированию связного (безотрывного) письма, а напротив, закрывает его основы. Это достигается благодаря введению в методику элементов двух категорий: зрительных и двигательных. Конфигурация элементов первой категории обусловлена закономерностями зрительного восприятия сложных графических форм, второй – закономерностями движения руки во время письма при условии автоматизированности каллиграфического навыка.

На основе изученной литературы можно определить, что методики, предложенные Е.Н. Потаповой, Н.Г. Агарковой, В.А. Илюхиной базируются на опыте многих учителей-предметников. Например, в методике Е.Н. Потаповой прослеживается генетический способ письма, копировальный и другие, используемые ещё в XIX веке. Тактовый, а также шрифтовой метод мы встречаем у В.А. Илюхиной и Н.Г. Агарковой. Методики Е.Н. Потаповой и Н.А. Федосовой позволяют развивать не только мелкую моторику рук, но и все виды памяти: тактильную, зрительную и слуховую. Методика В.А. Илюхиной позволяет исправить уже сложившийся почерк. Это, пожалуй,

единственная методика, по словам учителей, применение которой действительно приносит видимые результаты по исправлению почерка учащихся на протяжении всего периода обучения в школе.

Изученные нами методики Н.Г. Агарковой, В.А. Илюхиной, Е.Н. Потаповой, М.М. Безруких, позволили сделать выводы: в основе каждой из методик находятся принципы, методы, зарекомендованные себя исторически; методики, направлены на сознательное овладение учениками каллиграфическим навыком; имеющиеся современные технологии обучения письму детей носят развивающий характер; предложенные авторами методик приёмы обучения связаны с психофизиологическими особенностями развития детей.

1.3 Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием младшего школьного возраста

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

Основные проявления, характеризующие ФФН:

1. Недифференцированное произношение пар или групп звуков, т.е. один и тот же звук может служить для ребенка заменителем двух или более звуков. Например, вместо звуков «с», «ч», «ш» ребенок произносит звук «ть»: «тюмка» вместо «сумка», «тяска» вместо «чашка», «тяпка» вместо «шапка».

2. Замена одних звуков другими, имеющими более простую артикуляцию, т.е. сложные звуки заменяются простыми. Например, группа свистящих и шипящих звуков может заменяться звуками «т» и «д», «р» заменяется на «л», «ш» заменяется на «ф». «Табака» вместо «собака», «лыба» вместо «рыба», «фуба» вместо «шуба».

3. Смешение звуков, т.е. неустойчивое употребление целого ряда

звуков в соответственных словах. Ребенок в одних словах может употреблять звуки правильно, а в других заменять их близкими по артикуляции или акустическим признакам. Например, ребенок умеет правильно произносить звуки «р», «л» и «с» изолированно, но в речевых высказываниях вместо «столяр строгает доску» говорит «старялстлагаетдошку».

Одной из распространенных причин неуспеваемости учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений являются разнообразные нарушения устной и письменной речи, которые нередко затрудняют овладение правильным чтением и грамотным письмом.

Отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения программного материала по чтению и письму, так как оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе [12].

ФФН может проявляться у детей с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы) [5].

По данным Т.А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [8].

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного деления на составные элементы

(фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [22].

Р.Е. Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ».

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, Н. Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие [11].

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно рассмотреть по следующим уровням:

Как первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие – важнейший механизм развития произношения [18].

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

У каждого ребенка имеются свои доминирующие звуки, которыми чаще всего заменяются другие звуки.

Состояние звукопроизношения детей с ФФН характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш] – [ф], вместо [р], [л] – [л'], [л], вместо звонких – глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16-20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с] – [с'], [з] – [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуки [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [й']; гласный [ы].

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

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у

ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой – искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов [15].

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях – развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катель» или «катеть», вместо велосипед – «сипед» [13].

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат и т. п.);

б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

в) затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и

количеством дефектных звуков, т.е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Так, например, ребенок может искаженно произносить 2 – 4 звука, а на слух не различать большее число, причем из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию [15, с.54].

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

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

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также – слабо сформированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой;

- объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;

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

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

- поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;
- могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;
- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно – двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;
- в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

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

В данном параграфе раскроем особенности письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Остановимся коротко на психолого-педагогической характеристике школьников с ФФН.

Главным определяющим признаком ФФН является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. ФФН представляет серьезное препятствие на пути овладения навыками письма и чтения и является фактором развития дисграфии и дислексии у детей школьного возраста.

ФФН является категорией психолого-педагогической классификации речевых нарушений, отражающей уровень сформированности языковых средств и позволяющей в соответствии с этим выстраивать логопедическую работу. ФФН объединяет обширную группу нарушений речи, под которыми А.В. Ястребова понимает «различные расстройства речевой деятельности, препятствующие полноценному речевому общению и социальному

взаимодействию» [23, с.36].

О нарушениях речи говорят в том случае, если имеют место отклонения функционирования психофизиологических механизмов речи; несоответствие уровня речевого развития возрастной норме; недостатки речи не преодолеваются самостоятельно и могут негативно влиять на психическое развитие индивида [2, с.42].

Дети младшего школьного возраста с ФФН могут иметь различный уровень недоразвития фонематического восприятия. Г.В. Чиркина выделяет следующие уровни недоразвития фонематического восприятия [27, с.36]:

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

2. Соответственно на вторичном уровне наблюдается вторичное нарушение фонематического восприятия. Встречаются дефекты речевых кинестезий, которые возникают в результате анатомических нарушений речевых органов. Имеются нарушения нормального слухопроизносительного взаимодействия главных механизмов развития произношения [27, с.36].

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

Г.В. Чиркина характеризует структуру дефекта при ФФН следующим образом [27, с.36]:

- несформированность звуковой стороны речи;
- нарушение дифференциации звуков, сходных по артикуляторным и акустическим признакам;
- нарушение слоговой структуры слова;
- нерезко выраженные лексико-грамматические нарушения [27, с.36].

Р.И. Лалаева выделяет главные проявления, которые характеризуют ФФН [18, с.36]:

1. Замена детьми младшего школьного возраста некоторых звуков, более легкими по артикуляции. Например, звуки [л] и [р] заменяются звуками [j] и [л’]. Есть и такие дети, которые меняют все свистящие и шипящие звуки на более простые по артикуляции, так называемые «взрывные» звуки – [т], [т’], [д], [д’]. Слово «сапоги» превращается в «тапоги», «шапка» изменяется на слово «тапка» и т.д.

2. Дети младшего школьного возраста затрудняются дифференцированно произносить пары или группы звуков. Происходит замена одним звуком еще двух или трех звуков. Например, звук [т’] вполне может послужить заменой трем звукам: [с], [ч], [ш] (тирень, тьяник, тьярик вместо сирень, чайник, шарик).

3. Дети младшего школьного возраста смешивают звуки, то есть неустойчиво используют ряд звуков в произношении различных слов. В некоторых словах ученик может правильно употреблять звуки, а в других менять их на слова близкие по артикуляции. Например, правильно произносимые звуки [л], [р] и [с] в изолированном виде, в словах и фразах произносятся дефектно: «Столялстлогаетдошку» вместо «Столяр строгает доску» [18, с.36].

4. Искаженное произношение детьми младшего школьного возраста некоторых звуков. Дети могут дефектно произносить от двух до четырех звуков или иметь грамматически правильную речь, но на слух не видеть различий между множеством звуков, относящихся к разным группам. Сильное недоразвитие фонематических процессов может хорошо маскироваться под относительно правильным звукопроизношением [18, с.36].

Итак, фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. ФФН объединяет: артикуляторно-фонематическую и акустико-фонематическую дислалию, дизартрию, ринолалию.

Отметим ряд особенностей овладения письменной речью школьников с ФФН.

В первую очередь необходимо упомянуть о недостаточно сформированной базе, необходимой для овладения письмом. Так как у детей с ФФН прежде всего, нарушена моторная сфера (как общая, так и мелкая), им сложно удерживать ручку, выполнять письменные задания, например, штриховка, прописывание в ряд элементов. Дети часто не соблюдают размер букв, выходят за строчку, темп письма снижен [22, с.44].

Отличительной чертой является то, что дети испытывают трудности, связанные с нечеткими кинестетическими ощущениями. Наиболее ярко данное нарушение проявляется в артикуляционной моторике. Произвольные движения вызывают затруднения. Наблюдаются замены нужного движения другим, близким по кинестетическим ощущениям. Подобная симптоматика может наблюдаться и в моторике пальцев рук. В свою очередь, это приводит к недостаточным сформированным представлениям об артикулеме, то есть о единице речи, представляющей собой моторную схему произнесения того или иного звука. Как следствие, у детей не формируются представления о фонеме, звук не узнается в потоке речи другого человека. Это приводит к невозможности создать нужную позу для правильного произнесения звука, то есть, нет нужной артикулемы. Таким образом, у ребенка нет предпосылок для овладения графемой – письменной единицей речи.

Из данных, представленных выше, просматривается закономерность и взаимосвязь между моторной сферой, кинестетическими нарушениями и фонематическими процессами, нарушение которых приводит к трудностям овладения письменной речью [17, с. 37].

У младших школьников с ФФН уровня наблюдается недостаточное развитие пассивного и активного словаря ребенка, последствия чего отразятся на письме. Не зная значение слова, его верное написание, ребенок допускает ошибки как орфографического, так и лексико-грамматического характера.

И.Н. Садовникова, изучая дисграфические ошибки младших школьников с ФФН, сгруппировала их по группам [24, с.37]:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Дисграфические автор разделила по видам, в зависимости от того, какая функция нарушена у школьников с ФФН [24, с.37]:

1) ошибки, связанные с недоразвитием фонетического слуха (на письме это выражается в виде пропуска слов, незавершенности предложений);

2) недоразвитие фонетического восприятия (ребенок не научился определять границы предложений, возможны пропуски, перестановки, добавления лишних слов);

3) нарушение фонематического слуха (выражается в заменах букв, сходных по различным признакам: звонкие – глухие, твердые – мягкие, свистящие – шипящие);

4) ошибки, вследствие недоразвития фонематического восприятия;

5) оптико-пространственные ошибки (в большинстве случаев не связаны с устной речью: забывание букв, лишние элементы, недописывание элементов, зеркальное письмо, смешение на письме похожих по написанию букв) [24, с.37].

Таким образом, нарушение письменной речи детей с ФФН влечет за собой и трудности в овладении орфографией, в связи с чем, в дальнейшем появляется такое расстройство как «дизорфография». Большое количество ошибок в этом случае связано не с дефицитом каких-либо психических функций, а с объективной сложностью освоения письма, следовательно, необходима коррекция дисграфии у школьников с ФФН с использованием специальных методов и приёмов.

Выводы по I главе

Таким образом, письмо – эта форма существования языка, противопоставленная устной речи. Письмо вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человеком. Это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкций в виде письменного текста. При этом оказывается возможным передавать сообщения со значительной временной отсрочкой. Письменная речь не допускает неточности и неполноты. Она требует продуманности и тщательности.

Особенности ФФН у младших школьников проявляются в следующем.

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

Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

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

2.1 Организация и содержание диагностики письма детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

База исследования: средняя общеобразовательная школа №138.

Цели: выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Задачи исследования:

- сформировать выборку исследования;
- определить виды дисграфии у школьников ФФН;
- провести количественную и качественную обработку данных, выделить виды дисграфии;
- подобрать методы и приёмы коррекции дисграфии у школьников с ФФН.

Выборка исследования: эксперименте приняли участие 4 детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

С целью выявления нарушений письма на основе нарушений фонемного распознавания у 4 младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи диагностическая работа выстраивалась в три этапа.

1. Изучение письменных работ.
2. Исследование звукопроизношения.
3. Исследование фонематического восприятия.

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинетическую и фонематическую. [2].

Для исследования письма была использована методика слухового диктанта (Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной). Эта методика позволяет определить количество ошибок выполненных детьми в процессе написания слухового диктанта и осуществить качественный анализ допущенных ошибок. Методика удобна для фронтального обследования детей и не требует много времени.

Исследование состояния звукопроизношения проводилось по традиционной методике с использованием наглядного материала «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой.

С целью исследования фонематических процессов была использована традиционная методика, разработанная Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной [5].

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

Экспериментальную работу проводили с использованием методик:

1. Слуховой диктант Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.
2. Обследование звукопроизношения Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной.

Для изучения детям было предложено написание диктанта, а также были изучены звукопроизношение с целью определения причин и механизмов нарушения письма.

Результаты обследования по методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Состояние письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

	Пропуски	Перестановки	Смещение по акустико-артикуляционному сходству	Вставки гласных	Раздельное написание слов	Слитное написание слов	Смещение по кинетическому сходству	Недописывание слов
Миша	-	+	+	-	+	+	-	-
Алеша	+	+	+	-	+	-	-	+
Ваня	+	+	+	-	-	-	-	-
Дима	+	+	+	-	-	-	-	-

Данные указывают на недостаточное различение определенных звуков, а также на различные виды нарушения слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, недописывание слов и т. д.), что говорит о слабой сформированности звукового анализа в целом.

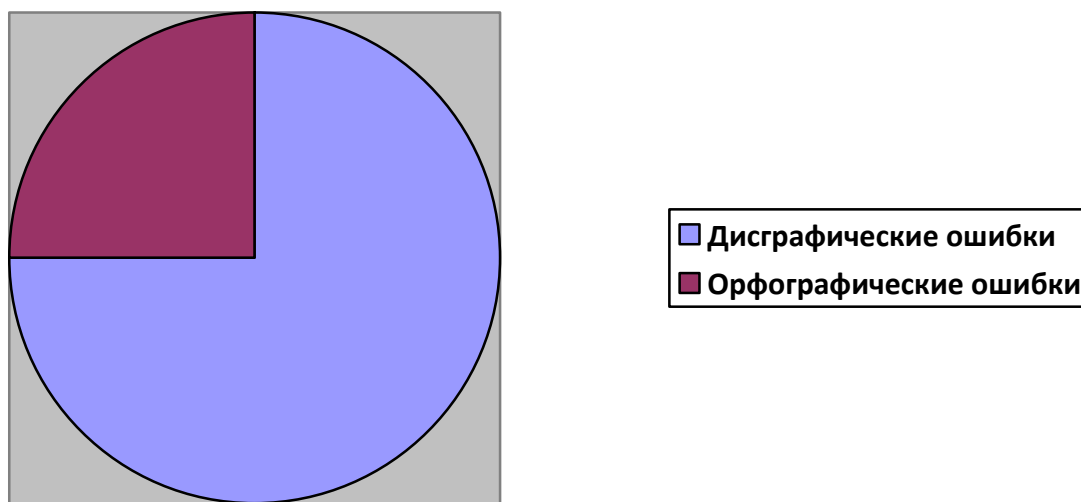


Рисунок 1 – Качественный анализ нарушения письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Качественный анализ диктантов показал, что 100% детей допустили все виды ошибок, кроме оптико-пространственных: 75% дисграфических, связанных с нарушением фонематического восприятия, 25% орфографических, связанных с неусвоением правил орфографии.

Типичные дисграфические ошибки:

- замены букв по акустическим признакам, как гласных, так и согласных (б – п, е – и, о – у);
- замены согласных по артикуляционным признакам (с – ш, ц – т, ц – с);
- пропуски согласных (спешат – спеат). Данные ошибки свидетельствуют о несформированности фонематического восприятия;
- перестановки слогов (жители – жилите). Данные ошибки свидетельствуют о несформированности слогового анализа и синтеза.

Встречаются ошибки слияния слов которые обусловлены недостаточностью фонематического восприятия (на добычу – начубы).

Можно говорить о том, что недоразвитие фонематических процессов может привести к особенностям грамматическим, как в письменной и устной речи.

На втором этапе исследовали особенности звукопроизношения по традиционной методике с использованием наглядного материала «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой.

На третьем этапе исследовали уровень сформированности фонематических процессов по традиционной методике, разработанной Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной.

Результаты обследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Особенности звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

	с	с'	з	з'	ш	ж	л	л'	р	р'
Миша	м/з	м/з	м/з	м/з	+	+	+	+	+	+
Алеша	+	+	+	+	ш-с	ж-з	+	+	Отс.	Отс.
Ваня	м/з	м/з	м/з	м/з	+	+	л-л'	+	Отс.	Отс.
Дима	+	+	+	+	+	+	л-ј	л'-ј	р-ј	р'-ј

Среди недостатков произношения преобладают замены и смешения звуков, неустойчивое пользование ими. Ребенок может изолированно произносить все звуки, но в его самостоятельной речи некоторые из них не различаются, смешиваются.

Наиболее сохранены фонематические процессы в сериях:

- опознание фонем;
- выделение исследуемого звука среди слогов;
- определение места звука «ч» в словах (начало, середина, конец).

Нарушены фонематические процессы в сериях: определение наличия звука «ш» в названии картинок; раскладывание картинок в два ряда; определение места слова в предложении.

Сопоставительный анализ по сериям показал следующие результаты:

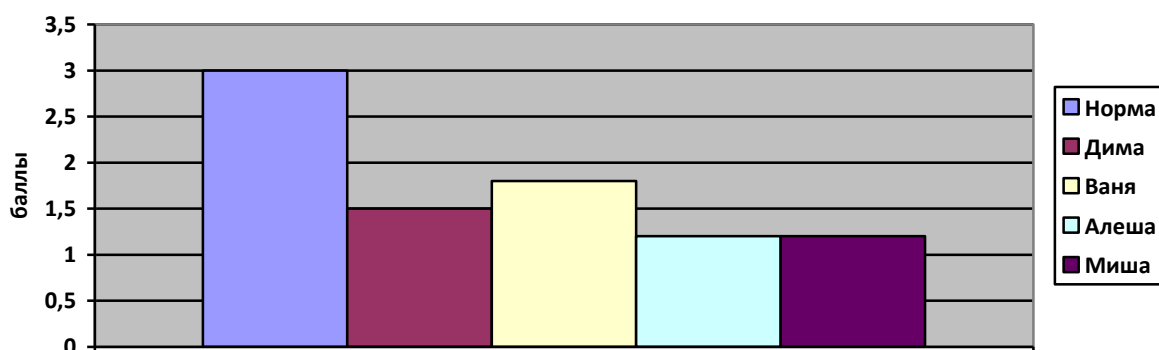


Рисунок 2 – Уровень фонематического восприятия у детей

Шкала оценивания выглядит следующим образом:

- 1 балл – низкий уровень;
- 2 балла – средний уровень;
- 3 балла – норма (высокий уровень).

Результаты экспериментального обследования показали, что высокий уровень не выявлен вообще. Средний уровень выявлен у 1 ребенка (25 %). Низкий уровень выявлен у 3 детей (75 %).

Качественный анализ результатов обследования показал следующее:

1. Дима при выполнении диктанта в основном допускал ошибки связанные с вставкой гласных, при необходимости отдельного или слитного написания слов, а также недописывал некоторые слова. При обследовании звукопроизношения было отмечено, что у Димы нарушено звукопроизношение звуков соноров [л] и [р].

2. Ваней при выполнении диктанта были в основном допущены ошибки, аналогичные Диме, а при обследовании звукопроизношения было выявлено наличие нарушения звукопроизношения звуков [с], [з], а также при дифференциации твердого и мягкого звука [л]. Звук [р] у Вани в речи отсутствует.

3. Алеша при выполнении диктанта допустил ошибки при вставке гласных, а также слитном написании слов и смешении букв по кинетическому сходству. При обследовании звукопроизношения было выявлено нарушение произношения и дифференциации звуков [ш] и [ж], а также отсутствует в речи использование звука [р].

4. При выполнении диктанта Мишей были выявлены ошибки, связанные с пропуском букв, вставкой гласных, а также смешением по кинетическому типу и недописыванию слов. При обследовании звукопроизношения было выявлено нарушение произношения и дифференциации звуков [с], [з].

Следовательно, подводя итоги обследования письма детей младшего школьного возраста можно отметить, что у большинства детей данной группы встречаются следующие замены или смешения букв на письме:

- лабиализованные гласные (О – У, Ё – Ю);
- звонкие – глухие согласные (З – С, Ж – Ш);
- свистящие и шипящие (С – Ш, З – Ж, СЬ – Щ);
- соноры (Л, Р).

2.3 Содержание логопедической работы по коррекции письма у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях

По результатам исследования письменной речи мы пришли к выводу о необходимости работы по коррекции нарушения письма на логопедических занятиях.

Для этого мы организовали коррекцию письма у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях согласно Календарно-тематическому планированию (КТП), представленному в Приложении 2.

КТП разработано на 65 ч в процессе работы, количество часов может меняться, как увеличиваться, так и уменьшаться в зависимости от степени тяжести нарушения.

Календарно-тематическое планирование для обучающихся 2-х классов, с нарушением письма, обусловленным недостаточной сформированностью фонетико-фонематического компонента речевой системы.

Нами были определены следующие цели и задачи логопедической работы по коррекции письма:

1. Развитие звуковой стороны речи, фонематических процессов, пространственного ориентирования, артикуляционной моторики, речевого дыхания у младших школьников с нарушением письма.

2. Формирование умения уточнять и сопоставлять звуки в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

3. Формирование умения дифференцировать на слух, в произношении и на письме смешиваемые звуки.

4. Закрепление умения самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты с использованием оппозиционных звуков.

5. Развитие связной речи.

6. Развитие внимания, памяти, процессов мышления; формирование положительной внутренней мотивации к логопедическим занятиям, интереса к русскому языку.

Результатом проведения логопедической работы, направленной на коррекцию фонетико-фонематического недоразвития речи, должно стать приобретение учащимися следующих навыков:

- владеть достаточно развитой речью для усвоения учебной программы на минимальном базовом уровне;
- знать термины, используемые для обозначения основных понятий – речь, оппозиционные звуки, артикуляция, фонетический разбор слова и т.д.;
- различать пары согласных звуков по твердости – мягкости, звонкости – глухости;
- дифференцировать оппозиционные звуки;
- владеть приемами словообразования при помощи суффиксов и приставок;
- производить фонетический разбор слова;
- производить звукобуквенный разбор слогов и слов;
- подбирать слова на заданный звук;
- сравнивать слова со сходными звуками;
- составлять словосочетания и предложения со смешиваемыми звуками;
- восстанавливать предложения и текст с заданными звуками;
- самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, изложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков.

Ведущая технология – технология коррекционно-развивающего обучения, цель которой – научить детей использовать полученные знания в самостоятельной речи, в письменных работах

Содержание коррекционной работы реализуется на протяжении взаимосвязанных этапов:

- диагностико-подготовительный;
- коррекционно-развивающий;
- оценочный.

В течение учебного года изучается несколько тем. При изучении каждой из тем используется различный речевой материал: детские рифмовки, считалки, чистоговорки, стихи, игры и задания на развитие логики и мышления.

1. Звуко-буквенный анализ слов. Гласные звуки.

Уточнение представлений детей о гласных звуках и буквах. Дифференциация понятий «звук» – «буква». Гласные звуки. Звуки А, У. Звуки О, Ы. Звуки Э, И. Обобщение знаний о гласных звуках А, О, У, Э, И. Выделение гласных звуков в словах (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове.

2.Согласные звуки и буквы.

Уточнение представлений детей о согласных звуках и буквах. Выделение согласных звуков в словах (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове, определение места звука в слове относительно других звуков. Звуки С, Сь, буква С. Звуки З, Зь, буква З. Звуки Л, Ль, буква Л. Звуки Р, Рь, буква Р. Звук и буква Ш. Звук и буква Ж. Звук и буква Щ. Орфограмма ча – ща. Всегда мягкие звуки. Звук и буква Ч. Всегда мягкий звук.

3. Звонкие и глухие согласные. Дифференциация звонких и глухих согласных.

Уточнение представлений детей о звонких и глухих согласных. Дифференциация звуков, слогов и слов со звонкими и глухими согласными. Дифференциация звонких и глухих согласных в словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение согласных звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Развитие фонематического

восприятия, внимания, анализа и синтеза. Согласные звуки и буквы. Понятие глухие и звонкие согласные. Звукобуквенный анализ. Глухие и звонкие согласные звуки и буквы: З – С. Дифференциация глухих и звонких согласных звуков. Выделение глухого и звонкого согласного из слогов. Дифференциация Ж – Ш. Орфограмма жи – ши. Характеристика звука по глухости – звонкости. Дифференциация Щ – С. Дифференциация Щ – Ч.

4. Дифференциация свистящих и шипящих звуков.

Уточнение представлений детей о норме произношения и характеристикой звуков С-Ш, З-Ж. Закрепление знаний о свистящих и шипящих звуках. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Дифференциация свистящих и шипящих звуков в словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Развитие фонематического слуха, языкового анализа и синтеза. Дифференциация Ж – З / С – Ш. Характеристика звуков по звонкости – глухости. Выделение из звуковых рядов, таблиц слогов.

5. Дифференциация сонорных звуков.

Уточнение представлений детей о норме произношения сонорных звуков, характеристикой. Дифференциация звуков Р – РЬ, Л – ЛЬ в слогах, словах, в словосочетаниях и тексте. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, фонематического слуха, внимания, анализа и синтеза.

Выводы по II главе

Таким образом, нами была проведена экспериментальная работа по использованию методов и приёмов коррекции дисграфии у школьников ФФН. Целью исследования было диагностирование нарушений письменной речи у школьников с ФФН. В экспериментальной работе участвовали 4 учащихся 2 классов.

По результатам исследования выявлены следующие компоненты речевой системы, обусловленные недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи: звукопроизношение; слоговая структура слов; цепочки слогов; навыки языкового анализа и синтеза; письмо.

Компоненты речевой системы, которые находятся в процентном соотношении ниже 80% являются недостаточно развитыми. На развитие и формирование этих процессов и необходимо направить коррекционное воздействие.

Нарушения письма создают существенные препятствия в овладении грамотой русского языка и приводят к трудностям обучения. Для устранения нарушений письменной речи были подобраны рекомендации педагогам по использованию методов и приёмов коррекции дисграфии у школьников с ФФН.

Коррекционная работа включает в себя следующие направления: коррекцию нарушений фонематических процессов: фонематического слуха и восприятия, коррекцию нарушений фонематического анализа и синтеза; коррекцию нарушений звукопроизношения, коррекцию специфических ошибок письма. В свою очередь оптимизация коррекционного обучения требует одновременной работы над всеми компонентами речевой систем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического исследования было установлено, что нарушение дифференциации звуков речи – основной фактор, обуславливающий специфические нарушения письма. Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова. Они оказываются ограниченными и не всегда точными. Однако проявления нарушений звуковой стороны речи этим не исчерпываются. Они сказываются также в затруднениях формирования звукового анализа слова, что в свою очередь приводит к нарушениям в усвоении письма. Здесь имеет место единый комплекс проявлений, однако нарушения письма – наиболее выраженные проявления.

В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого учащегося преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух.

В ходе исследования были рассмотрены психофизиологические механизмы письма и предпосылки овладения письменной речью в онтогенезе. Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций. Чем меньше «фонетичность» письма, тем сложнее осуществляется моделирование звуковой структуры слов и тем это психологически труднее для освоения навыка письма. В последнее время можно заметить все возрастающее количество школьников с нарушениями письменной речи или дисграфией. Эти нарушения являются серьезной помехой ребенку на уроках русского языка. Письмо – это непростая форма речевой деятельности, а многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. В

процессе письма между перечисленными анализаторами устанавливается тесное взаимодействие и взаимообусловленность. Структура данного процесса зависит от этапа овладения навыком письма. Письмо тесным образом связано с процессом устной речи и реализуется на основе высокого уровня ее развития. Письмо представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию. Выпадение любого её звена приводит к нарушению всех функций и требует коррекционных мероприятий.

Дисграфия – нарушение письма, которое составляет значительный процент среди других нарушений, встречающихся у учащихся массовых школ. Это нарушение является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних. При ежегодном обследовании, выявляется большое количество обучающихся с нарушениями письма, обусловленным ФФН. У детей школьного возраста симптомами дисграфии принято считать стойкие специфические ошибки в письменных работах. Эти ошибки не связаны с неумением или незнанием применять орфографические правила.

В экспериментальной части исследования были проанализированы особенности письма у школьников с ФФН. У школьников с ФФН отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи. Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда. У учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Ученики не умеют правильно

согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, существительные с числительными в числе.

По результатам опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводам о том, что для того, чтобы определить план и время коррекционного процесса, необходимо тщательно анализировать специфические ошибки письма, а также причины дефекта. Только систематические и целенаправленные занятия разнообразного характера, направленные на работу различных анализаторов, а особенно тех, чья работа нарушена, помогут полностью или частично устранить дисграфию.

Подобранные рекомендации педагогам по использованию методов и приёмов коррекции дисграфии у школьников с ФФН могут быть использованы логопедами, педагогами для устранения дисграфии.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2011. – 133 с.
2. Ахутина, Т.В. Трудности метод письма речи и речи их нейропсихологическая диагностика. Письмо речи и чтение: трудности обучения речи и коррекция: учебное метод пособие [Текст] / Татьяна Ахутина. – Москва: В. Секачев, 2015. – 128 с.
3. Безруких, М. М. Основы психофизиологии письма [Текст] / Марина Безруких. – Екатеринбург: ИНФРА-М, 2015. – 189 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Леонид Выготский. – Москва: Лабиринт, 2010. – 220 с.
5. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст] / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – Москва: ИНРФА-М, 2011. – 256 с.
6. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Тамир Егоров. – Москва: ИНФРА-М, 2012. – 149 с.
7. Зиндер, Л. Р. Очерк общей теории письма [Текст] / Леонид Зиндер. – Москва: Просвещение, 2010. – 110с.
8. Зенцова, О.Н. Навык чтения [Текст] / Оксана Зенцова. – Москва: Просвещение, 2009. – 140 с.
9. Иваненко, С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи [Текст] / Сергей Иваненко. – Москва, 2011. – 150 с.
10. Иншакова, О.Б. Нарушение письма и чтения у учащихся правшей и неправшей [Текст] / Ольга Иншакова. – Москва: ИНФРА-М, 2011. – 170 с.
11. Каше, Г.А. Логопедическая работа в первом классе вспомогательной школы [Текст] / Галина Каше. – Москва: ИНФРА-М, 2011. – 190 с.

12. Кобзарева, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция [Текст] / Л.Г. Кобзарева, Т.И. Кузьмина. – Москва: ИНФРА-М, 2010. – 160 с.
13. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Санкт-Петербург: Экспо, 2011. – 190 с.
14. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Санкт-Петербург: Эксмо, 2012. – 160 с.
15. Костромина, С.Н., Как преодолеть трудности в обучении чтению [Текст] / С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – Москва: ИНФРА-М, 2011. – 165 с.
16. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – Москва: «Просвещение», 2016. – 154 с.
17. Лурия А.Р. Очерки психологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст] / Александр Лурия. – Москва: Просвещение, 2012. – 140 с.
18. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. [Текст] / Римма Лалаева. – Санкт-Петербург, 2012. – 175 с.
19. Леонтьев, А. А. Психоллингвистика [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва: Наука, 2012. – 360 с.
20. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В Венедиктова. – Санкт-Петербург, 2011. – 160 с.
21. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей [Текст] / Роза Левина. – Москва: ИНФРА-М, 2012. – 160 с.
22. Мазанова, Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии [Текст] / Евгения Мазанова. – Москва: Аквариум, 2014. – 178 с.
23. Спирова, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова // Дефектология. – №5. – 2013. – С.30–33.

24. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва: Владос, 2013. – 130 с.

25. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма. Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / Ольга Токарева. – Москва: Просвещение, 2011. – 160 с.

26. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение [Текст] / Лариса Цветкова. – Москва: Просвещение, 2001. – 256 с.

27. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: метод практическое метод пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис–пресс, 2014. – 365 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Речевая карта (обследование дисграфии)

1. Фамилия, имя _____
возраст _____ класс _____
2. Дата поступления в логопедическую группу _____
3. Домашний адрес _____
4. Жалобы учителя или родителей _____
5. Сведения о родителях: _____
мать _____
отец _____
6. Анамнез _____

7. Слух _____ Зрение _____ интеллект _____
8. Речевая среда и социальные условия: _____

- Обращались ли ранее к логопеду? _____
Как долго длились занятия? _____
Их результаты _____
Как ребёнок относится к речевому дефекту? _____
9. Общее звучание речи:
темп _____ голос _____
разборчивость _____ дыхание _____
10. Обследование артикуляционного аппарата:
подвижность языка _____ прикус _____
строение неба _____ зубов _____
состояние подъязычной уздечки _____ губы _____
11. Состояние общей моторики (координированность движения, состояние тонкой моторики, какой рукой предпочитает работать ребёнок?) _____

12. Обследование понимания речи:
выполнение инструкций _____
понимание значения предлогов _____
понимание числа _____ рода _____ падежа _____
13. Обследование связной речи.
13.1 Составление рассказа по картинке _____

13.2 Составление рассказа по серии картинок _____

14. Обследование фразовой речи.
14.1 Составление предложений из слов в разбивку (на карандаш лежит столе) _____

14.2 Составление предложений по опорным словам (Солнце, Деревья, Птицы) _____

14.3 Вставить пропущенные предлоги:

Белка живёт дупле _____
Зайчик живёт ёлкой _____
Дятел стучит дереву _____

15. Обследование грамматического строя речи.

Словоизменение.

15.1 Образование форм, именительного и родительного падежа множественного числа существительных:

мост _____ ведро _____
лом _____ птица _____
стол _____ ухо _____

15.2 Согласование прилагательных с существительными

синий карандаш _____ красный флажок _____
синяя машина _____ красная звезда _____
синее платье _____ красное солнышко _____

15.3 Согласование существительных с числительными «2» и «5»

сны _____ 2 _____ 5 _____
ухо _____ 2 _____ 5 _____
ручка _____ 2 _____ 5 _____

Словообразование.

15.4 Образование уменьшительно – ласкательной формы существительных

стол _____ пчела _____ рука _____
гриб _____ стул _____ окно _____

15.5 Образование прилагательных от существительных

каша из риса _____ сумка из
кожи _____
сок из клюквы _____ стакан из
стекла _____

16. Обследование словаря.

16.1 Назвать обобщающим словом:

девочка, мама, папа, брат _____
автобус, электричка, трамвай, самолёт _____
лето, осень, весна, зима _____

16.2 Назвать детёнышей зверей и птиц:

у слона _____ у свиньи _____
у утки _____ у белки _____

16.3 Назвать действия предметов:

тряпкой _____ пылесосом _____
ручкой _____ кисточкой _____

16.4 Назвать предмет по описанию:

длинный хобот _____ длинные уши _____

16.5 Подобрать определения к слову лиса: _____

16.6 Подобрать синонимы к словам:

друг- _____ грустный- _____ сверкать- _____

16.7 Подобрать антонимы к словам:

печаль _____ зло _____
забыть _____ краснеть _____
высокий _____ храбрый _____
впереди _____ низко _____

16.8 Подобрать родственные слова к словам:

снег – _____
дождь – _____

сад – _____

17. Обследование фонетической стороны речи:

С	З	Ц	С'	З'	Ш	Ж	Ч	Щ	Л	Л'	Р	Р'	К	Г	Х	Я	Е	Ё	Ю	

18. Обследование фонематической стороны речи:

18.1 Фонематический слух:

С-З	С-Ш	Ш-Ж	Ж-З	Ш-Щ	Ц-С	Ц-Т'	Ч-С	Ч-Ц	Л-Р	зв.-глух.	тв.-мягк.

18.2 Повторение:

та-да-та _____ да-та-та _____ ка-га-га _____
кот-год-кот _____ том-дом-ком _____

18.3 Произношение слов сложного состава:

машинист _____ аквариум _____
милиционер _____ кораблекрушение _____

18.4 Фонематический анализ:

выделение звука на фоне слова; определить, есть ли звук «С» в словах:
дорога, сумка, лужа, маска, заяка, нос

определить последовательность и количество звуков в словах:

мак _____ рама _____ стол _____

определить позицию звука «М» в словах:

мыло _____

лом _____ лампа _____

18.5 Фонематический синтез. Назвать слова:

д-о-м _____ к-о-ш-к-а _____ у-т-к-а _____

18.6 Фонематические представления. Назвать слова в которых:

3 _____ 4 _____ 5 _____ звуков

19. Состояние речезрительного анализатора.
рядом расположенные графически сходные:

правильное неправильное написание букв:

наложенные:

зашумленные:

недописанные:

написанные пунктиром:

конструирование и реконструирование букв:

20. Результаты обследования письменной речи.

20.1 Успеваемость по письму к моменту поступления в логопедическую группу: _____

20.2 Нарушение структуры слова:

замена		пропуск		наращение		перестановка		недописывание		искл. слова	слит. напис. слов.	разры в слова
букв	слог	букв	слог	букв	слог	букв	слог	букв	слог			

20.3 Нарушение структуры предложения:

пропуск слов	слитное написание предложений	неправильное определение конца предлож.	аграмматизмы

20.4 Списывание:

20.5 Слуховой диктант связного текста:

21. Результаты обследования чтения.

21.1 Успеваемость по чтению к моменту поступления в логопедическую группу:

21.2 Техника чтения:

21.3 Вид чтения:

побуквенное	послоговое	словесно-фразовое	угадывающее

21.4 Ошибки:

замена		пропуски		наращение		перестановка	
букв	слогов	букв	слогов	букв	слогов	букв	слогов

21.5 Понимание прочитанного текста, пересказ:

21.6 Ответы на вопросы по прочитанному:

21.7 Умение обобщать, делать выводы:

22. Психологическая характеристика ребёнка

23. Логопедическое заключение

Приложение 2

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

№	Дата	Тема занятия	Кол-во часов	Цели и задачи
1		Вводно-организационное занятие	1	Знакомство с логопедическим кабинетом
2		Диагностическая работа. Проверка навыков списывания с рукописного текста	1	Уточнение представлений детей о правописании прописных и строчных букв. Диагностика состояния письма
3		Диагностический диктант	1	Диагностика состояния письма на слух
4		Проверка навыков списывания с печатного текста	1	Диагностика состояния письма
5		Слово как часть предложения	1	Дифференциация понятий предложение слово
6 7		Слова-предметы	2	Уточнение представлений детей о словах, обозначающих живые и неживые предметы
8 9		Слова-признаки	2	Уточнение представлений о словах-признаках. Дифференциация понятий слова-предметы и слова-признаки
10		Слова-действия	1	Уточнение представлений о словах-действиях.
11		Диктант. «Мой Дедушка»		Проверка навыков письма на слух
12 13		Звуки и буквы	2	Уточнение представлений о звуках и буквах а, о. Дифференциация понятий звук, буква. Развитие навыков соотношения звука с соответствующей буквой
14 15		Гласные и согласные звуки и буквы	2	Дифференциация гласных и согласных звуков
16 17 18		Обозначение твердости и мягкости согласных	3	Развитие умения определять твердость, мягкость согласных при помощи гласных
19 20		Всегда твердые и мягкие согласные	2	Знакомство с всегда твердыми и мягкими согласными

21 22 23	Мягкий знак для обозначения твёрдости и мягкости согласных	3	Развитие навыков правописания слов с мягким знаком
24	Контрольное списывание с рукописного текста	1	Проверка полученных знаний
25 26 27 28 29 30	Звукобуквенный анализ и синтез слов	6	Развитие навыков выделения звуков в словах, определения количества и места звука в слове. Формирование умения составлять слова из данных букв и слогов
31	Контрольный диктант	1	Проверка навыков письма на слух
32 33	Деление слов на слоги	2	Формирование умения делить слова на слоги, определять количество слогов, выделять гласные
34	Деление слов на слоги и для переноса	1	Учить применять правила переноса слов
35 36 37	Перенос слов, варианты переноса	3	Учить использовать различные варианты переноса слов
38	Контрольное списывание	1	Проверка навыков списывания и полученных знаний
39 40	Дифференциация гласных а, я	2	Уточнение представлений о роли гласных первого и второго ряда
41 42	Дифференциация гласных о, ё	2	Формирование умения дифференцировать гласные на слух и на письме
44 45	Дифференциация гласных у, ю	2	Формирование умения дифференцировать гласные на слух и на письме
46 47	Дифференциация гласных ы, и	2	Формирование умения дифференцировать гласные на слух и на письме
48 49 50	Дифференциация гласных и, е	2	Формирование умения дифференцировать гласные на слух и на письме
51	Контрольная работа	1	Проверка полученных знаний
52 53 54	Звуки и буквы з, с. Дифференциация з, с	3	Уточнение представлений о парных согласных. Развитие слухового восприятия и навыков соотношения звука и буквы. Развитие умения использовать правило правописания сомнительных согласных в словах
58 59 60	Звуки и буквы ж, ш. Дифференциация ж, ш	3	Уточнение представлений о парных согласных. Развитие слухового восприятия и навыков

				соотношения звука и буквы. Развитие умения использовать правило правописания сомнительных согласных в словах
64 65 66		Дифференциация звуков соноров л, р	3	Развитие слухового восприятия и навыков соотношения звука и буквы. Развитие умения использовать правило правописания сомнительных согласных в словах
70		Контрольная работа	1	Диагностика состояния письма на слух
71		Контрольное списывание	1	Диагностика состояния письма