



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

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с
артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления
нарушений письменной речи
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
81,69 % авторского текста
Работа рекаш к защите
рекомендована/не рекомендована
«27» 03 2024г.
Зав кафедрой Специальной
педагогике, психологии и
предметных методик
_____ Дружинина Л.А.

Выполнила
Студентка группы
ОФ-206/173-2-1
Камальдинова Ольга
Александровна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
СППиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2024

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследования	7
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе..	7
1.2 Понятие дисграфии. Классификации дисграфий	15
1.3 Формирование письменной речи у детей в онтогенезе.....	22
Выводы по 1 главе	27
Глава 2. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией	28
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией	28
2.2 Особенности письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией	33
Выводы по 2 главе	49
Глава 3. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией	50
3.1 Изучение и анализ письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией	50
3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи	61
3.3 Анализ экспериментальной работы	69
Выводы по 3 главе	77
Заключение	78
Список использованных источников	80
ПРИЛОЖЕНИЕ	87

Введение

Письменная речь — это форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме. Она включает в себя два вида речевой деятельности: продуктивный (письмо) и рецептивный (чтение). В нашей работе мы бы хотели рассмотреть именно продуктивный вид речевой деятельности – письмо.

Актуальность данной темы заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов, поскольку чтение и письмо становятся основой для дальнейшего их обучения.

Впервые о такой проблеме в конце XIX - начале XX веков заговорили О. Беркан, Ф. Варбург, Л. Гинельвунд, А. Куссмауль, В. Морган, П. Рашбург и др. Среди отечественных авторов следует отметить таких авторов как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, С. С. Мухина, Р. А. Ткачева, и др.

Р. И. Лалаева пишет о том, что «дисграфия» - это частичное расстройство процесса письма. Хотя, применительно к младшим школьникам правильнее говорить о трудностях овладения письменной речью. Их основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

В настоящее время в отечественной логопедии освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н.Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Е.Ф.Соботович, О.А.Токарева, С.Б.Яковлев и др.). Однако и до настоящего времени

эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока. По данным Л.Г.Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%.

М. Е. Хватцев выделяет дисграфию на почве расстройств устной речи, именно этот вид имеет сходство с артикуляторно-акустической дисграфией.

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, ринопалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Несмотря на то, что данная проблема уже освещалась в работах вышеуказанных авторов, мы считаем, что сегодня актуальным является комплексное психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-

акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи.

Объект – процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи.

Предмет – содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи

Задачи в соответствии с целью исследования:

1) Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи;

2) Изучить особенности письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией;

3) Разработать содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи и проверить её эффективность на практике.

В основе исследования рассматривается гипотеза, согласно которой реализация коррекционной программы для психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи является условием повышения качества и эффективности коррекционной работы.

Методологической базой исследования являются: концепция о единстве биологических и социальных факторов в культурно-историческом развитии личности ребенка Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна; психолого-педагогическая концепция теории деятельности Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, И. Я. Лернер, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина; теория о взаимосвязи речи и мышления Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьева.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, обобщение и систематизация материала), практические (опрос, наблюдение, беседа, коррекция), экспериментальные (проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов).

Теоретическая значимость заключается в том, что в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме исследования, описано содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи.

Практическая значимость исследования: подобран набор методик для изучения состояния письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией; разработана программа по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, составлен комплекс игр и упражнений по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией; на практике апробировано содержание данной коррекционной работы.

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие пятеро школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, обучающихся во 2 классе. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследования

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Впервые психологический термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития». Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Психолого-педагогическое сопровождение в России начинает активно развиваться в 90-х годах 20 века. В начале 1990-х гг. стали создаваться районные психолого-медико-педагогические центры и психолого-педагогические службы, которые оказывали комплексную помощь детям, родителям, педагогам в решении проблем ребенка, что стало знаменательным этапом для России. Эти центры объединили психологов, социальных педагогов, логопедов, медицинских и других работников для сопровождения «проблемного» ребенка и его семьи.

Понятие «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей. В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований (Э.М. Александровская, О.В. Булатова, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова и др.).

Отношения являются важной составляющей сопровождения. Поэтому необходимо устанавливать правильные отношения «взрослый-ребёнок»,

которые будут благоприятно влиять на реализацию всех возможностей ребёнка. Ребёнок должен быть уверен в оказываемой ему поддержке и помощи. В толковом словаре С. И. Ожегова дается следующее определение понятию «сопровождать» – это значит «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [51].

В настоящее время этот термин широко известен и активно используется как в психологии, так и в педагогике. В психологии – это один из приемов работы психолога по созданию необходимых условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Понятие «сопровождение» введено в науку петербургскими учеными Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой и трактуется ими как помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам.

Е.И. Казакова дает следующее определение сопровождению – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

По мнению М.Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия.

Е.А. Козырева считает, что сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития.

По мнению М.И. Рожкова, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных

решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого.

В. Н. Раскалинос «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее развития, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [48].

М. Р. Битянова, применяя термин «психолого-педагогическое сопровождение», указывает, что в основе сопровождения педагогического процесса находится единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы [6].

Несмотря на широкое разнообразие определений, подавляющее большинство программ сопровождения субъектов образования базируются на общих методологических основаниях, принципах, в качестве которых выступают:

1. Личностно ориентированный (личностно центрированный) подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская) ставит перед собой задачу учёта индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей. Данный принцип опирается на интересы конкретного ребёнка.

2. Антропологическая парадигма в психологии и педагогике (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков) предполагает рассмотрение человека с позиции целостного подхода.

3. Концепция психического и психологического здоровья детей (И.В.Дубровина) рассматривает в качестве предмета работы проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства.

4. Парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) утверждает необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит ребенка знаниям и умениям, но обеспечивает развитие у него фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств.

5. Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова) утверждает о том, что сопровождение процесса индивидуализации личности протекает через сотрудничество взрослого и ребёнка.

6. Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (М.Р. Битянова, Е.В. Бурмистрова, А.И. Красило) ориентируется на создание в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.

И. А. Телина выделила следующие принципы сопровождения:

1. Принцип гуманизма – основывается на вере в возможности ребенка.
2. Принцип системного подхода - основывается на понимании человека как целостной системы.

3. Принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребенка.

4. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, предполагает использование тех форм и методов работы, которые соответствуют темпам развития ребёнка.

5. Принцип непрерывности психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, а именно, преемственность и последовательность сопровождения.

На современном этапе «психолого-педагогическое сопровождение» рассматривается как многогранное явление, широко применяемое в различных аспектах жизнедеятельности.

К. В. Адушкина даёт следующее понятие определению «психолого-педагогическое сопровождение» – это система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях взаимодействия.

Л. В. Трубайчук определила объект, предмет и цель психолого-педагогического сопровождения.

Объектом психолого-педагогического сопровождения является обучение и психологическое развитие ребёнка в ситуации взаимодействия.

Предмет психолого-педагогического сопровождения - социально-психологические условия успешного обучения и воспитания.

Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л. В. Трубайчук, является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении.

Также можно выделить три группы целей психолого-педагогического сопровождения:

- Идеальная – развитие всех сфер ребенка (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, волевой, действенно-практической, сферы саморегуляции, экзистенциальной);

- Персонифицированная – достижение учеником посильных для него результатов;

- Процессуальная – отражение в педагогических средствах актуальных потребностей учащегося, на основе которых ребенок может успешно решать образовательные задачи.

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают:

- 1) гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- 2) теория педагогической поддержки (О. С. Газман);

3) личностно-ориентированный подход (Ш. А. Амонашвили, К. Роджерс, И. С. Якиманская);

4) положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л. В. Трубайчук).

Рассмотрим функции психолого-педагогического сопровождения, которые определяют ученые:

– предоставление для учащегося знаний, доступных для уровня его обучения;

– помощь ребёнку в работе с литературой, конспектами, заданиями;

– привитие норм поведения, принятых в данном обществе, навыков общения;

– обучение постановкам целей, задач, средств их реализации;

– помощь в организации труда;

– коррекция поведения;

– помощь в профессиональном самоопределении;

– при необходимости, поддержка и помощь в решении личных проблем;

– обучение заботе о своем здоровье и здоровому образу жизни;

– формирование мотивации к дальнейшему обучению.

В педагогической литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

В настоящее время психологическая наука и практика располагает большим количеством классификаций моделей сопровождения, в основе

которых лежат самые разные критерии. Рассмотрим одну из них. В рамках отраслевой классификации моделей психолого-педагогического сопровождения выделяются:

1. Педагогическая модель основывается на предположениях о том, что у родителей и педагогов возможен дефицит знаний и умений в воспитании детей. Данная модель носит профилактический характер.

2. Социальная модель необходима тогда, когда трудности того или иного субъекта образования представляют собой результат неблагоприятных внешних обстоятельств.

3. Психологическая (психотерапевтическая) модель анализирует семейную ситуацию, психодиагностику личности, диагностику окружения. Помощь заключается в преодолении барьеров общения и причинах его нарушений.

4. Диагностическая модель основывается на дефиците у родителей специальных знаний о ребёнке.

5. Медицинская модель. Её задачей является помощь в соответствии с диагнозом.

Т. В. Шеломова трактует «социально-психологическое сопровождение» как целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога [47].

Л. Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

По мнению Л. Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей

является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, где решаются следующие задачи:

1. психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;
2. создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
3. индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
4. повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Л. Г. Субботина утверждает, что сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

С. А. Белоусова, Л. М. Митина, Г. Н. Сериков рассматривают педагогическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременным указанием возможных путей, при необходимости, помощью и поддержкой. В этом аспекте исследователи подчеркивают, что результатом сопровождения должно стать развитие и саморазвитие личности, формирование психолого-педагогических способностей, знаний, умений, навыков [48].

Таким образом, в результате анализа литературы мы определили понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Это система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях взаимодействия.

При разработке содержания психолого-педагогического сопровождения детей школьного возраста будем опираться на работы Е. И.

Казаковой, С. А. Марковой, Л. Г. Субботиной, Л. М. Шипицыной, И. А. Липских, В. П. Бондарева и других. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем развития личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе [48].

Подводя итог, можно отметить то, что психолого-педагогическое сопровождение является целостной, системно организованной деятельностью, в процессе которой создаются социально-психолого-педагогические условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. Это система профессиональной деятельности педагога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия, способствующих полноценному развитию ребенка, формированию у него способности соответствовать возрастным особенностям и требованиям современного мира

1.2 Понятие дисграфии. Классификации дисграфий

Дисграфию изучали такие учёные, как: А. Н. Корнев, Е. А. Логинова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и другие. Рассмотрим наиболее известные определения понятия «дисграфии».

Р. И. Лалаева (1997) дает следующее определение. Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [28].

И. Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. На такие ошибки не влияют снижение интеллектуального развития, нарушение слуха и зрения, нерегулярность школьного обучения [54].

А. Н. Корнев (1997, 2003) говорит о том, что дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [24].

А. Л. Сиротюк (2003) объясняет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [56].

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухопроизводительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы [29].

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О. А. Токарева классифицирует дисграфию по трем видам: акустическая, оптическая, моторная.

1. Акустическая дисграфия.

При ней наблюдается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Можно

заметить смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

2. Оптическая дисграфия.

При данной дисграфии отмечается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.

При тяжелых проявлениях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

3. Моторная дисграфия.

При такой дисграфии наблюдаются трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами [62].

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Рассмотрим виды дисграфии выделенные М. Е. Хватцевым:

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.

При этом виде списывание сохранно. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»).

М. Е. Хватцев считает, что данный вид дисграфии образуется в связи с неправильным звукопроизношением. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма.

М. Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

Оптическая дисграфия.

Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга [66].

Данная классификация в настоящее время является не совсем точной и обоснованной.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

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, ринопалии, 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. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).

По традиционной терминологии это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении.

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки. При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным. Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространены при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; отдельное написание слова; отдельное написание приставки и корня слова.

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

Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и

является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов; изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушении согласования; отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

При литературной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга [31].

Подводя итог, можно сказать, что существует множество классификаций дисграфии, каждая из которых за основу берет какой-то определенный признак. Рассмотрев различные классификации, были выделены особенности и проявления дисграфии.

1.3 Формирование письменной речи у детей в онтогенезе

Речь формируется в процессе онтогенеза и начинает свое развитие одновременно с физическим и умственным развитием ребёнка. Речь является показателем его общего развития.

В справочнике лингвистических терминов Д. Э. Розенталь писал о том, что письмо является дополнительным к звуковой речи средством общения, которое содержит в себе графические знаки. Он утверждал, что письменная речь строже соблюдает литературную норму по сравнению с устной речью [51].

Письменная речь включает в себя такие составляющие, как чтение и письмо. И отличается от устной речи тем, что она формируется только в процессе целенаправленного обучения. В процессе письма участвуют четыре анализатора: речедвигательный, речеслуховой, зрительный и двигательный.

Авторы, которые изучали вопросы формирования письменной речи в онтогенезе: М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л.С. Выготский и другие.

Первоначальным этапом развития письма у ребёнка являются зрительные образы, возникающие у ребёнка. Исходя из этого, исполненный ребёнком жест можно рассмотреть, как первоначальный зрительный знак. Это, в свою очередь, и включает в себя будущее письмо.

За сенсомоторную основу психического развития А. Валон брал те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом [45].

Правильные обобщенные представления звуков языковой системы являются неотъемлемой частью осуществления письма. М. Е. Хватцев отмечает, что важно установить связь фонем с графемами, которые они обозначают. Наличие внутреннего звукового образа слова обеспечивает вычленение звуков из слов и установление их последовательности [66].

Исходя из всего вышесказанного, можно сказать, что становление письменной речи является сложным этапом в развитии ребёнка. Используя такую речь, необходима произвольность речевых функций, тем временем, как ребёнок пользовался ими произвольно. Ребёнок может эмоционально рассказывать какую-либо историю, но передать это всё в письменном виде ему будет сложнее.

На формирование письменной речи значительно влияет сформированность всех сторон речи. Нарушение какого-либо компонента речи отражаются на письме и чтении.

Письмо является двигательным актом и в нём можно выделить две стороны: двигательный состав и смысловую структуру.

Н. А. Бернштейн выделил следующие факторы, которые входят в акт скорописи в сформированном виде:

1. Общий тонический фон рабочей руки и позы.
2. Монотонная и ритмичная вибрационная иннервация мышц предплечья, запястья и пальцев рук.
3. Округлость движения и его временной узор.
4. Начертательная сторона письма (контуры букв).

Н. А. Бернштейн пронаблюдал то, что движения кончика пера не совпадают с движениями кончиков пальцев, которые, к слову, находятся ближе всего к перу. Именно такая закономерность движений вызывает наибольшие трудности для начинающего школьника [31].

Исследователи выделили несколько фаз, которые проходят школьники при обучении грамоте:

– Первоначально ребёнок пишет крупные буквы, это связано с тем, что ему так проще совершать перешифровку.

– Со временем у ребёнка появляется навык контроля движения пера. Благодаря этому величина букв начинает уменьшаться.

– Наиболее сложным этапом является овладение скорописью. Также необходимо установить правильную силу нажима. Всё это приходит с опытом и постоянными тренировками.

При обучении грамоте необходимо сформировать представления об артикуляторном, акустическом, оптическом и кинетическом образе слова.

Будучи в раннем возрасте ребёнок что-то изображает и только после этого называет нарисованное. А. Н. Корнев говорит о том, что чем больше деталей прорисовывает ребенок, тем выше прогресс в динамике усвоения графических символов [23].

Р. Е. Левина писала о том, что в дошкольном периоде формируются знания о фонемном и морфологическом составе слова. Эти знания в будущем помогают при обучении грамоте и правописанию [29].

Н. П. Сакулина утверждает о том, что в период от одного года до пяти лет происходит овладение произвольной регуляцией движений руки.

А. Н. Корнев говорит о том, что рисунок ребёнка от пяти до шести лет – это единственная доступная графическая форма передачи сообщений [23].

К 6-8 годам зрительная система запоминает движение руки при написании той или иной графемы и начинает принимать участие в управлении движениями. Сформированность такой способности говорит о «школьной зрелости» ребенка.

Многие исследователи говорят о том, что заключающим звеном операций письма является развитие графо-моторных навыков.

У дошкольников в основе регулирования изобразительных движений лежит работа двигательного анализатора.

Развитие мелкой моторики является необходимым звеном в овладении актом письма. Об этом упоминала в своих работах М. М. Кольцова.

А. Р. Лурия выделил этапы овладения графическим знаком:

1. Преобладают условно-подражательные записи (каракули).
2. Запись образа-пиктограммы, которая позже дифференцируется в буквенную запись [32].

А. Делакруа говорит о том, что письменная речь состоит из системы знаков, которые условно обозначают звуки и слова устной речи, последние обозначают знаки предметов и отношений. Со временем, промежуточная часть этой цепочки - устная речь – пропадает, и письменная речь становится системой знаков, которые символизируют непосредственно предметы и отношения между ними.

В. С. Мухина писала о том, что возникновение символической игры благоприятно отражается на развитии процесса письма в онтогенезе. Данная игра заключается в действиях игрового замещения предметов в рисунках. Развитие графического символизма начинается с того момента, как ребенок переступает этап от каракулей к изображению форм и дает им названия [30].

Л. С. Выготский утверждает о том, что для овладения письменной речью, ребенку необходимо понять, что рисовать можно не только вещи, но и речь.

Завершающим этапом в переводе устной речи в письменную является автоматизация движений рук. Процесс письма – это множество операций и многоуровневая структура. В процессе овладения письмом эти операции представляют собой развернутую систему.

Когда ребёнок начинает овладевать навыком письма, роль проговаривания приобретает большое значение. Благодаря проговариванию возможно уточнение характера звука, различение его со сходными звуками, определение последовательности звуков в слове.

Следующим шагом идет соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть разграничена от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Для младших школьников анализ и сравнение буквы не является легкой задачей.

Далее происходит 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.

Если какая-либо из указанных функций не сформированна, то это может привести к нарушению процесса овладения письмом, дисграфии.

Таким образом, можно отметить то, что при написании слова ребёнком, ему необходимо выполнить следующее: выделить фонему, выбрать нужную графему, запомнить ее и написать. При развитии этих навыков психологическая структура ребёнка меняется. Операции приобретают автоматизированный характер, они становятся единым сенсомоторным навыком, который обеспечивает такую сложную речемыслительную деятельность, как речь.

Выводы по 1 главе

С помощью анализа литературы, обобщения и систематизации материалов по проблеме исследования, мы определили, что психолого-педагогическое сопровождение изучали следующие авторы: М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Письменную речь изучали такие авторы, как: А.Н. Корнев, Т. П. Бессонова, Л. В. Бенедиктова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др. Они с различных сторон изучали данную проблему и давали свои определения этому понятию.

Были рассмотрены варианты толкования понятия «дисграфия» и различные классификации. На данный момент актуальной классификацией является та, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена).

Авторы отмечают, что письменная речь осознана, она развивается только в процессе обучения, что является полной противоположностью устной речи. Письменная речь в своем онтогенезе имеет ряд особенностей, которые отличаются от становления устной речи. Этим вопросом занимались М. Е. Хватцев, Н. А. Бернштейн, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л.С. Выготский.

Таким образом, письменная речь — это сложный произвольный процесс, который в своем развитии имеет ряд особенностей и осуществляется по определенным операциям.

Глава 2. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

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

Для того, чтобы описать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с артикуляторно-акустической дисграфией необходимо изучить: клинико-психопатологические проявления, относящиеся к нарушениям письма; комплекс нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющих психологические трудности в процессе письма.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, И.П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие.

Трудности в обучении возникают как результат сочетания трёх групп явлений:

1. биологическая недостаточность определенных мозговых систем;
2. функциональная недостаточность;
3. средовые условия, предъявляющие повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

К биологическим факторам, которые могут привести к дисграфии относятся: патологии во время беременности; родовые травмы; асфиксия; инфекции; тяжелые соматические заболевания [17].

А также, любые неблагоприятные факторы в период раннего возраста могут негативно сказаться на центральной нервной системе ребёнка или

отделов головного мозга. Эти факторы могут оказать отрицательное воздействие на функциональную систему процесса письма.

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 [2].

К социальным факторам, которые могут привести к дисграфии относятся: двуязычие в семье; нечеткая речь окружающих; ограниченность в речевой коммуникации; невнимание взрослых; раннее обучение ребёнка, до его психологической готовности; различные речевые нарушения; задержка психического развития [17].

А. Н. Корнев причину нарушения письма связывает с тремя вариантами дизонтогенеза:

1. Задержка психического развития;
2. Асинхрония развития некоторых сенсомоторных и интеллектуальных функций;
3. Частичное недоразвитие ряда психических функций [23].

Причиной нарушения письма не всегда являются проблемы с церебральными функциями, они также могут сопровождаться с когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. Поэтому необходимо замечать и оценивать характерные черты ребенка с дисграфией, такие, как эмоционально-волевая незрелость, сниженная умственная работоспособность, повышенная утомляемость, трудности с произвольным вниманием [23].

И. Т. Власенко, Ю. Г. Демьянова, А. Н. Корнева пишут о том, что некоторые дети младшего школьного возраста имеют недоразвитие познавательной сферы. Причиной этому служат различные нарушения письма, которые обуславливаются неравномерным психическим развитием.

Р. И. Лалаева говорит о том, что зачастую, артикуляторно-акустическая дисграфия диагностируется у детей с нарушением звукопроизношения. Основной причиной трудностей различения артикуляторных признаков звуков является дефект артикуляции звуков, следовательно, препятствуют его правильному соотнесению с буквой [27].

Психическое развитие детей с нарушениями чтения и письма обычно в целом протекает более благополучно, чем развитие их речи.

При нарушениях чтения и письма в большинстве случаев у детей отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного, слухового анализа и синтеза, пространственных представлений, расстройства внимания, памяти, сукцессивных и симультанных процессов при восприятии и воспроизведении речевого и неречевого материала, недостаточность эмоционально-волевой сферы, девиантное поведение и другие особенности. В результате ситуации постоянного неуспеха у ряда учащихся возникает отрицательное отношение к учению, снижается развитие познавательной активности.

Обозначим некоторые особенности младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией: недостаточность внимания, повышенная отвлекаемость, нарушения произвольной моторики,

недостаточность слухо-моторной координации, нарушение чувства ритма, в некоторых случаях дисграфия может сочетаться с умственной отсталостью, снижением слуха, нерегулярностью школьного обучения, нарушение звукопроизношения, нарушения фонематического развития, задержка речевого развития (она может варьироваться от легкой (появление речи после двух лет), до выраженной (появление речи после четырех и более лет)), бедность словаря, неточность употребления слов(дети стараются избегать сложных фраз, используют короткие и легкие предложения), сложности в интонационной и смысловой законченности предложения, отставание в психомоторном развитии, проявление инфантилизма (несамостоятельность, низкая самокритичность), слабость волевых процессов, отклонения в состоянии ЦНС, быстрая истощаемость и пресыщаемость, низкая работоспособность, повышенная отвлекаемость, возможна двигательная расторможенность, нарушение равновесия, координации движений, нарушения свойств внимания (неустойчивость, трудности включения, переключения, распределения), нарушение свойств памяти (сужение объема запоминания, быстрое забывание), возможно недоразвитие мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование), отклонения в эмоционально-волевой сфере (нестойкость интересов, сниженная мотивация и наблюдательность, замкнутость, неуверенность в себе, сниженная самооценка, негативизм, агрессивность, раздражительность, обидчивость, плаксивость, нарушения в коммуникации), ограниченность кругозора и интересов.

Также могут возникать вторичные отклонения, которые повлекли за собой затруднения в учебной деятельности, это может быть агрессия, отказ от выполнения заданий, тревога, ощущение неполноценности. Все эти отклонения в школьном возрасте усугубляет нагрузка на нервную систему, свойственная младшим школьникам. Это может привести к неврозам, нарушениям поведения, проявлениям различной защитной реакции. Если

запустить негативные проявления, это может привести к нарушению формирования личности ребёнка [23].

Исходя из исследований Л. Н. Ефименковой, А. В. Ястребовой, Л. М. Козыревой уровень развития устной речи младших школьников с дисграфией достаточен для бытового общения. Звукопроизношение не характеризуется грубыми искажениями и заменами. Главным образом встречаются фонетические дефекты. У части детей наблюдаются затруднения в произношении более сложных по звуко-слоговой структуре слов. Отличие устной речи младших школьников с дисграфией выражается в некоторой смазанности артикуляции, следствием этого является неотчетливый характер речи. У многих детей имеются некоторые расстройства голоса: у части детей наблюдается тихий, слабо модулированный голос, другие дети не могут произвольно регулировать силу голоса и говорят слишком громко.

А. Н. Корнеев дал клиническую оценку умственного развития детей с нарушениями чтения и письма. Он определил, что основной причиной их трудностей является несформированность предпосылок интеллекта, низкой работоспособности [23].

Подводя итог, можно сделать вывод, что детям с артикуляторно-акустической дисграфией свойственны неврозоподобные и психоорганические нарушения. Нарушения различных свойств внимания, памяти, задержка речевого развития, нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Дети испытывают повышенную отвлекаемость, негативизм, сниженную работоспособность, низкую самооценку. У некоторых из них отмечаются двигательные нарушения: равновесие, координация, согласованность движений.

Рассмотрев клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией можно перейти к изучению особенностей их письменной речи.

2.2 Особенности письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Обозначим особенности письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, ссылаясь на мнения ученых.

Группы нарушений письма и чтения по С.Ф. Иваненко (1984):

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам; трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения [16].

Проявлениями дисграфии являются стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Р. И. Лалаева (1997), характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности. 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.

Существует множество видов дисграфических ошибок, которые охарактеризовали исследователи. К примеру, Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии:

- 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 [29].

М. Е. Хватцевым была выделена дисграфия на почве расстройств устной речи. Именно с этим видом дисграфии имеет сходство артикуляторно-акустическая дисграфия [66].

Л. Ф. Спинова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова в своих работах изучали особенности письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией [60].

Главной чертой данного вида дисграфии является то, что ребёнок пишет так, как произносит. Основой здесь является отражение неправильного произношения на письме. Ребёнок опирается на своё неправильное проговаривание. В результате чего, полагаясь на неправильное произношение звуков при проговаривании, ребёнок делает ошибки на письме, так как пишет так, как произносит [28].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах и пропусках букв на письме, которые соответствуют заменам и пропускам звуков в устной речи ребёнка. Данный вид дисграфии зачастую наблюдается при дизартрии, ринопалии, дислалии полиморфного характера. Возможны случаи, когда нарушения устной речи устранены, но на письме они продолжают проявляться. Здесь, можно выдвинуть предположение, что, когда ребёнок проговаривает внутри, у него нет опоры на правильно сформированную артикуляцию, так как еще нет четких кинестетических образов звуков. Так же возможно то, что замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это происходит за счёт того, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций) [31].

Л. Ф. Спинова сделала вывод о том, что замены и смешения проявляются лишь в определённых пределах, они распространяются только на оппозиционные звуки. Исходя из этого, можно сказать о том, что замены и смешения отмечаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, соноров [60].

Чаще всего механизм этого вида дисграфии связан с неточностью слуховой дифференциации звуков, при этом: произношение звуков является нормальным. В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. По

акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Вместе с нарушениями произношения звуков, встречаются дети, у которых возможны пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме («кубок» — клубок, «обот» — робот).

Также можно заметить наличие лишних букв в написании слова («птицы» — птицы, «трамвайн» — трамвай).

При нарушении слоговой структуры слова, становится ясно, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова.

Произношение детей с данным видом дисграфии варьируется от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков: в некоторых случаях отмечаются лишь общая смазанность и нечеткость речи.

Возможно такое, что фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У большинства детей к школе уже устранены недостатки устной речи, но звуковой анализ слов остается по-прежнему для них затруднен. У другой части детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечаются смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов. Дети имеют трудности в произнесении слов, которые сложны по структуре, также могут не проговаривать до конца некоторые слова. Это свидетельствует о том, что у них было недоразвито произношение. Иногда кажется, что фонетическая сторона речи детей благополучна, но дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Чем труднее ребёнку различать звуки, тем сложнее он справляется со звуковым анализом, следовательно, овладеть навыками письма становится не просто [60].

Во многих исследованиях было доказано то, что школьники, у которых имеются дефекты произношения в среднем делают в 3—5 раз больше ошибок, чем дети с нормальной речью. У детей с нарушением произношения отмечаются такие же виды ошибок, просто встречаются они гораздо чаще [60].

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими акустико-артикуляционными признаками:

1. шипящих и свистящих,
2. глухих и звонких,
3. мягких и твердых,
4. «р» и «л» и т.д.,

и свидетельствуют о недостаточной дифференциации на слух и артикуляцию этих звуков.

В зависимости от того, какой имеется характер нарушения произношения и различения звуков, в письме каждого школьника преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

На основании того, какое количество и характер ошибок, особенно специфических, на смешение и замену букв, определяется степень нарушения письма.

Ошибки в письме не всегда определяются ошибками в произношении [18].

В одних случаях, на письме заменяется именно та буква, которая дефектна в произношении ребёнка. В других, такой зависимости может не быть.

Можно сделать вывод о том, что 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.

Нарушения восприятия звуков проявляются не только в произношении ребёнка, но и сказываются на его письменной речи.

Исходя из этого зачастую встречаются такие ошибки, как:

- пропуск букв и слогов,
- недописки,
- добавления,
- перестановки, приводящие к искажению звукового состава слова,
- слитное написание слов,
- раздельное написание одного слова.

Эти ошибки доказывают о том, что ребёнку сложно проанализировать слово, выделить звуки, представить слово в целом.

Также, Л. Н. Ефименкова писала о том, что при нарушении фонематического восприятия, для детей вызывают трудности слоговой и звукобуквенный анализ. В письменной речи школьников встречаются такие ошибки, как:

- пропуски;
- недописывание букв и слогов;
- наращивание слов лишними буквами и слогами;
- перестановки букв или слогов внутри слова;
- грубое искажение слов;
- слитное написание слов;
- произвольное деление слов [14].

Когда не сформирован фонематический слух, у школьников наблюдаются трудности в различении фонем родного языка. На письме это

можно заметить в виде смешения букв по звонкости и глухости, по акустико-артикуляционному сходству и др.

Р. И. Лалаева указывает на то, что артикуляторно-акустическая дисграфия наблюдается у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Неправильное произношение звуков или, в случае коррекции, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. При данном виде дисграфии проговаривание во время письма не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Результатом этого является то, что в письменной речи детей наблюдаются смешения и пропуски букв [28].

И. Н. Садовникова говорит о том, что причиной пропусков является неумение школьника вычленять в составе слова всех звуковых компонентов. Если же в слове пропущены несколько букв, то это уже говорит о более глубоком нарушении звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова [54].

Учёные выделили несколько позиционных условий, которые способствуют пропуску букв и слогов:

- встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л) лакать, прилетае(т) только зимой;
- соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки).

Основой таких ошибок является затруднение дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. На письме можно заметить смешение букв, но не замену. Это означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что учащийся выделил в

составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

1. нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
2. нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Подводя итог, можно сказать о том, что особенности письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией выражаются в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи. 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. Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме. Данные особенности определяют необходимость в обзоре коррекционных методик по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в процессе преодоления нарушений письменной речи.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в процессе преодоления нарушений письменной речи

Проанализировав направления логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников, можно выделить основные из них: совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и

закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза. Также, не менее важна работа по развитию у детей зрительных гнозиса, памяти, анализа и синтеза.

Развитие устной речи сопровождается упражнениями в чтении и письме, позволяющими совершенствовать речь детей на новом, более высоком уровне, закрепить сформированные навыки символизации речи, навыки произвольного анализа и синтеза языковых единиц, а самое главное — осуществить переход от овладения техникой письма к письму как средству выражения мыслей и средству общения, т.е. к письменной речевой деятельности.

Начиная коррекционную работу на логопедических занятиях, необходимо обращать внимание на целенаправленное развитие мышления детей. Развивать такие неречевые психические функции, как зрительное внимание, слуховое внимание и память. Если в работе с ребёнком не принимает участие психолог, то данные направления работы становятся особенно важны.

На данном этапе развития логопедии существует множество направлений и методов коррекционной работы, которые направлены на преодоление нарушений письменной речи. Коррекционная работа основана на механизме того или иного вида дисграфии, симптоматики, структуры дефекта, психологических особенностей, учащихся с дисграфией (Л.Н.Ефименкова, Р.И. Лалаева, Г. Г. Мисаренко, Л. Г. Парамонова, И.Н.Садовникова, А.В Ястребова и др.).

А. Н. Корнев и др. всё же указывают на то, что коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи основана на симптоматическом принципе, где не учитывается ведущий механизм нарушения, так как дисграфия рассматривается преимущественно как языковое нарушение. Исходя из этого, при коррекции нарушений письма и

чтения за основу берется коррекция нарушений устной речи. В неё входит: постановка звукопроизношения, выработка дифференциации фонем, формирование навыков языкового анализа. Это может привести к некому разрыву между теорией и практикой логопедии. Например, некоторые случаи дисграфии не могут быть объяснены с точки зрения недоразвития устной речи, так как у части детей с дисграфией или дислексией нарушения устной речи либо не выявляются, либо не являются выраженными в той степени, при которой они могли бы привести к возникновению нарушений письменной речи.

А. Н. Корнев предложил комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор отмечает то, что психотерапия является одним из ведущих направлений. Но, важным условием психотерапевтической работы является то, что она должна проводиться не только с ребенком, но и с его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики (Е.М. Мастюкова). Логопедическое направление работы реализуется на основе методик, описанных в работах Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А. Н. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма/ Оно состоит из таких разделов, как: развитие речевых навыков и функций, необходимых для овладения грамотой; развитие зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления; формирование зрительно-графических способностей; развитие успешивных способностей ребенка (успешивные операции – это операции различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений); развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания [23].

В зависимости от вида дисграфии и нарушенных механизмов будет определено содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей, разработанной Р.И. Лалаевой. При артикуляторно-акустической дисграфии коррекционная работа будет состоять из двух этапов. На первом этапе прорабатывается каждый из смешиваемых звуков, на втором этапе логопед работает над слуховой и произносительной дифференциацией смешиваемых звуков. Также, не исключается работа по коррекции звукопроизношения. Формирование и развитие произносительных дифференцировок осуществляется в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Направления логопедической работы при дисграфии у младших школьников:

- развитие анализа структуры предложения,
- развитие слогового анализа и синтеза
- развитие фонематического анализа и синтеза.

В основе методики Р. И. Лалаевой лежит психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой [28].

Л. С. Выготский писал о том, что психолингвистический анализ – это анализ не по элементам, а по единицам, где единица – это психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Благодаря данной методике можно наиболее точно диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. При адаптации методики, её можно использовать для изучения особенностей речевого развития детей других

возрастных групп. Данная методика содержит в себе несколько этапов. На первом этапе выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация расстройств письма и чтения. Коррекционная работа Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой основывается на следующих принципах: принцип учета механизма нарушения, принцип опоры на сохраненные анализаторы, принцип комплексности и системности, поэтапного формирования психических функций и др [27].

В методике, предложенной И. Н. Садовниковой, коррекционная работа на фонетическом уровне направлена на развитие фонематического восприятия и формирование навыков звукового анализа слов.

В методике И. Н. Садовниковой в разделе "Обследование" отмечены следующие пункты: "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость". Также, выделяют следующие направления коррекционной работы:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [52].

Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко утверждают, что главным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения является формирование связной речи, так как на первом году обучения дети не овладевают в полной мере чтением и письмом. На этом этапе основное

внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма. Работа заключается в звуко-слоговом анализе состава слова, развитие звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. В процессе всего обучения идет работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, изложениями, сочинениями по картинкам и т. П [14].

Система коррекционной работы по преодолению дисграфии Е. В. Мазановой основана на комплексном логопедическом обследовании с учетом психофизических особенностей. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Автор утверждает, что успех работы заключается в раннем начале коррекционной работы, комплексность, совместная работа с родителями. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям [35].

При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо:

- уточнить и расширить объем зрительной памяти,
- формировать и развивать зрительное восприятие и представления,
- формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения,
- развивать зрительный анализ и синтез,
- развивать зрительно-моторные координации,

– учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е. В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях [35].

Данная методика включает в себя четыре этапа:

– организационный этап (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы),

– подготовительный этап (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса),

– основной этап (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв),

– заключительный (закрепление полученных навыков).

Рассмотрим методику Т. А. Фотековой. Она состоит из трех серий:

1. Исследование предпосылок письменной речи. Она включает пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и т.д.

2. Оценка письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Учащимся 2-3-х классов предлагается небольшой диктант.

3. Проверка навыков чтения [64].

Методика А. В. Ястребовой направлена на совершенствование устной речи детей, развитие речемыслительной деятельности и формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами

речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

Методика включает в себя три этапа:

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания).

В настоящее время разрабатываются программы оказания психологической помощи учащимся с трудностями в обучении, в том числе с дисграфией. В процессе коррекционной работы решается множество задач: развитие когнитивных способностей, коррекция неблагоприятных личностных особенностей, развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений, психосоматическое оздоровление, психолого-педагогическая работа с родителями, психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся на домашнем обучении. В работе используются методы телесно - ориентированной терапии, арт-терапии,

элементы нейролингвистического программирования, двигательные и когнитивные приемы, возрастно - психологическое консультирование. Программа подбирается для каждого ребенка индивидуально. Исходя из полученных данных, положительный результат появляется уже через 15 занятий и проявляется в исчезновении учебных и личностных проблем.

Подводя итог, можно сказать, что причины нарушения письма у детей младшего школьного возраста множественны, и, как правило, сочетаются друг с другом, поэтому коррекционная работа должна учитывать имеющийся уровень сформированности базовых составляющих развития, предполагать разностороннее воздействие на личность ребенка, что в свою очередь, дает возможность правильно выстроить коррекционную работу, создать оптимальную последовательность привлечения специальных средств, методов и различных упражнений по коррекции дисграфии или иных развивающих или коррекционных воздействий.

Одной из главных задач коррекционного обучения детей с артикуляторно-акустической дисграфией является оптимизация деятельности. Решение этой задачи заключается в формировании у детей положительной мотивации к овладению письмом и благодаря речевой регуляции, которая способствует осознанности деятельности (проговаривание плана выполнения задания, комментарии по ходу работы, подведение итогов и осуществление анализа результатов). Также, важным условием является формирование у детей навыка самоконтроля в процессе выполнения работы, способности оценить ее качество и результат.

Выводы по 2 главе

Для описания полной клинико-психолого-педагогической характеристики детей с артикуляторно-акустической дисграфией необходимо изучить такие параметры, как: клинико-психопатологические проявления, относящиеся к нарушениям письма; комплекс нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющих психологические трудности в процессе письма.

Нарушения письменной речи отрицательно сказываются на всем процессе обучения. В первую очередь это касается школьной адаптации, формирования личности и всего психического развития в целом. Для правильной коррекционной работы и школьной дезадаптации необходимо точно определить дифференциальные признаки и механизмы нарушений письма, так как отличие дисграфии от других сходных нарушений чрезвычайно важно. Проанализировав методики, можно сделать вывод о том, что постоянная, специально организованная работа по развитию письменной речи младших школьников формирует у учащихся коммуникативно-речевые умения.

Многие авторы утверждают о том, что дисграфия обусловлена условиями жизни и обучения ребенка. Поэтому, возникающую в последние годы тенденцию к увеличению расстройств письменной речи у детей, можно остановить с помощью применения педагогических методов. Важна совместная работа педагогов, логопедов, медицинских работников для того, чтобы создать необходимую коррекционную базу для профилактики и исправления нарушений письменной речи у младших школьников.

Глава 3. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

3.1 Изучение и анализ письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

С целью определения эффективной стратегии коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией нами было проведено экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие пятеро школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, обучающихся во 2 классе. Эксперимент проводился в период с 2023 по 2024 годы.

Для выявления специфических ошибок письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией были использованы методики, предложенные И. Н. Садовниковой: «Слуховой диктант» и «Списывание». Тексты подобраны с учетом наиболее часто встречающихся смешений графем. При выборе уровня сложности необходимо учитывать степень орфографической подготовки. В основу анализа положена бальная система, предложенная Т. А. Фотековой, Т. А. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей» [2].

Исследование было основано на таких принципах, как: принцип комплексности; принцип системного подхода (учет развития психических и речевых функций); принцип индивидуального подхода (учет индивидуальных особенностей).

Протокол обследования представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

Экспериментальное исследование было проведено индивидуально с каждым ребёнком в утреннее время. В процессе обследования были учтены

возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК, у детей были отмечены трудности коммуникации с чужими людьми.

Приступая к исследованию, была проведена краткая беседа, для установления контакта и создания положительной атмосферы. В процессе беседы можно было познакомиться с детьми и подчеркнуть для себя определенные моменты.

Обследование включало в себя четыре задания.

1 задание. Цель исследования: изучение фонематического восприятия.

Ход работы: ученику предлагается повторить слоги различных сочетания (2-х, 3-х слогов). Состояние фонематического восприятия оценивалось в точном и правильном воспроизведении слогов в том темпе, который предъявили. В приложении 1 представлены задания для исследования фонематического восприятия детей младшего дошкольного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Анализ состояния фонематического восприятия:

- Воспроизведение первого слога отмечалось правильное, но последующие уподоблялись первому слогу;
- При повторении сочетаний из 3-х слогов отмечалось неточное воспроизведение;
- Отмечалась перестановка, замена и пропуски слогов.

Критерии оценивания:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый слог 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 - 15 баллов.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке

1.

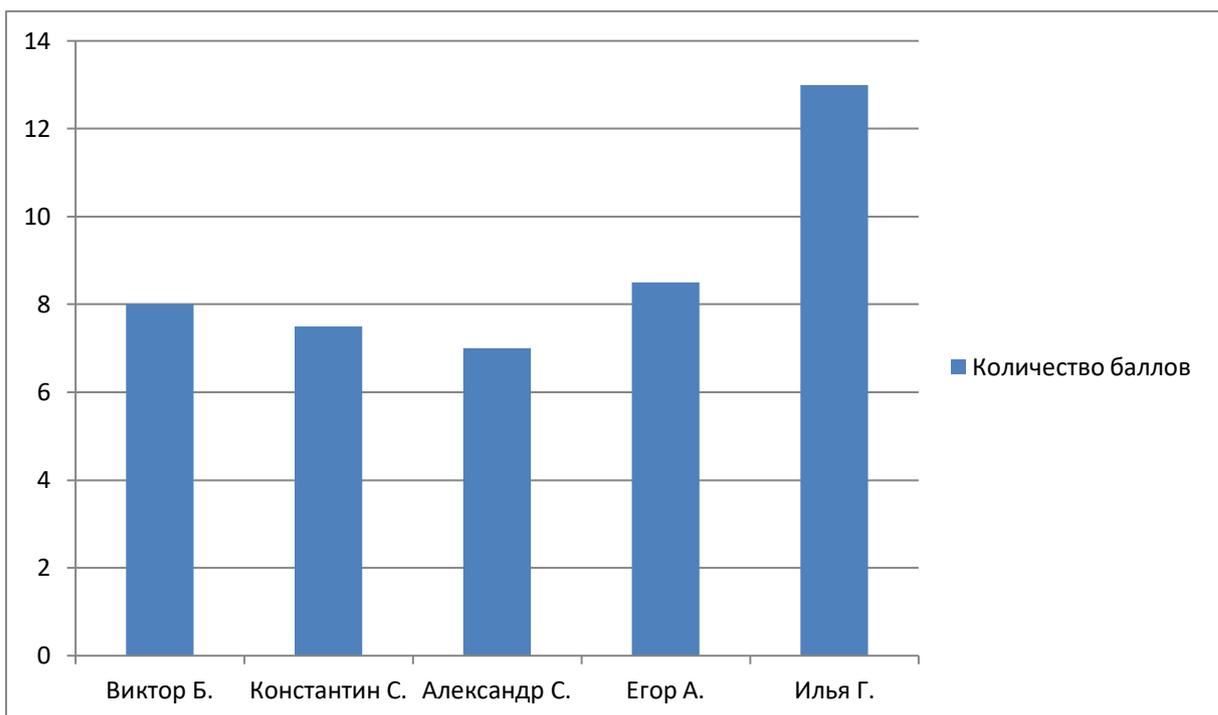


Рисунок 1 - Анализ состояния фонематического восприятия

Перейдем к описанию хода работы каждого обследуемого младшего школьника с артикуляторно-акустической дисграфией.

Виктор Б.

Виктор был застенчив, скромн и стеснителен. Выслушав инструкцию, он спокойно, с осторожностью начал выполнять задание. Темп воспроизведения был замедленным, допустил слоги: «ба-па па-ба», «ла-ра ра-ла», из сочетания двух слогов, а так же трех слогов: «жа-ша-жа», «ца-са-ца», вторые слоги употреблялись первому.

Неточное воспроизведение отмечалось в слогах и перестановка слогов: «са-за за-са», «ла-ра ра-ла».

Общий результат по данному этапу средний - 8 баллов.

Константин С.

В процессе выполнения задания Константин много отвлекался на посторонние предметы, не проявлял желания и интереса работать, не хотел отвечать на вопросы.

Выполняя задание были перестановки слогов, а так же замены и пропуски в воспроизведении следующих слогов: «са-ша ша-са», «ла-ра ра-ла».

В сочетании из трех слогов вторые слоги уподоблялись первому.

Подводя итог, можно сказать, что Константин не был заинтересован в задании и его выполнении, поэтому отнесся к этому не серьезно.

Общий результат низкий - 7,5 баллов.

Александр С.

Александр внимательно, с интересом выслушал инструкцию, после чего принялся выполнять задание.

В воспроизведении сочетаний трех слов отмечались трудности, первый слог уподоблялся первому, такие как: «ма-на-ма», «да-та-да», «га-ка-га», «са-ша-са», «жа-ша-жа».

В заключение можно сказать, что Александр старался выполнить задание и отнесся к нему серьезно.

Общий результат низкий – 7 баллов.

Егор А.

В процессе выполнения задания Егор была застенчив и закрыт. Инструкцию слушал невнимательно и не заинтересованно. Не все задания ему хотелось выполнять. А те, что повторял, произносил шепотом, и не внятно. Переставлял слоги: «жа-ща ща-жа»; «са-ша ша-са»).

Общий результат средний – 8,5 баллов.

Илья Г.

Илья с интересом выслушал инструкцию и сразу принялся за работу. Задание выполнял без пауз и затруднений. Верно и четко повторил все слоги без ошибок. Задание было выполнено на отлично.

Общий результат высокий - 13 баллов.

Таким образом, обследуя состояние фонематического восприятия, высокий уровень показали 2 учащихся, удовлетворительно справились с заданием 3 учащихся. Наибольшие трудности дети испытывали при

воспроизведении сочетаний из 3-х слогов. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия.

2 Задание. Цель исследования: изучение состояния артикуляционной моторики.

Ход работы: ученику предлагаются артикуляционные пробы, которые он должен в точности повторить. Затем задания усложняются, ученик должен повторить пробу с элементами артикуляционной гимнастики, т.е. повторяющие движения органов артикуляции (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Анализ состояния артикуляционной моторики:

- неполный объем выполнения проб;
- длительный поиск позы при переключении одного движения на другое;
- замедленный темп выполнения.

Критерии оценивания:

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

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 2.

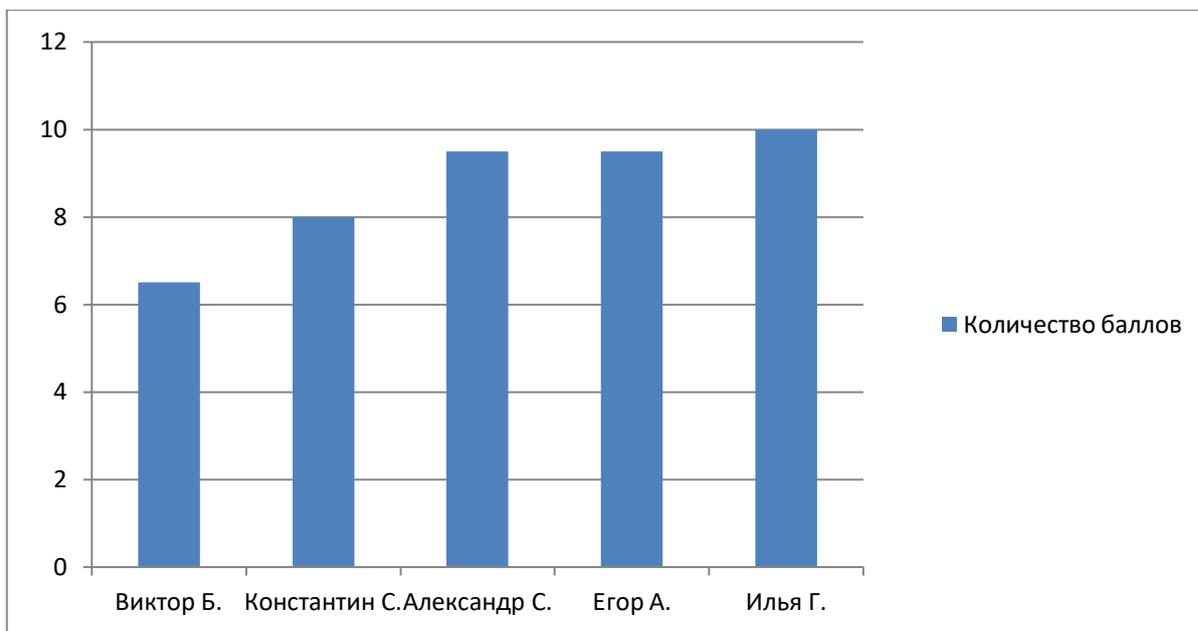


Рисунок 2 – анализ состояния артикуляционной моторики

Перейдем к описанию хода работы каждого обследуемого младшего школьника с артикуляторно-акустической дисграфией.

Виктор Б.

Выслушав инструкцию, Виктор старательно начал выполнять задания. Пробу, которая состояла из одного действия Виктор выполнил без затруднений. Но, пробы, которые состоят из нескольких действий, такие как «Лопатка», «Маятник», вызвали трудности, отмечался медленный темп выполнения, движения языком были выполнены не в полном объеме. Пробы «Качели», «Улыбка» были выполнены в замедленном темпе.

Общий результат ниже среднего – 6,5 баллов.

Константин С.

При выполнении проб, состоящих из нескольких движений, такие как: «Улыбка-трубочка» отмечался замедленный темп выполнения, сопровождающийся напряжением артикуляционного аппарата.

Общий результат средний – 8 баллов.

Александр С.

Все артикуляционные пробы были выполнены без ошибок, по инструкции, задания были выполнены на отлично. выполнением всех инструкций.

Общий результат – 9.5 баллов.

Егор А.

Егор был застенчив и стеснителен, поэтому отмечались небольшие нечеткости в выполнении заданий. Пробы «Качели» и «Улыбка» выполнялись в замедленном темпе.

Общий результат положительный, хороший – 9,5 баллов.

Илья Г.

Илья выслушал внимательно инструкцию, после чего выполнил четко и правильно все пробы, без единой ошибки.

Общий результат отлично – 10 баллов.

3 Задание. Цель исследования: изучение состояния звукопроизношения.

Ход работы: во время диагностики состояния звукопроизношения, ученику необходимо было повторять слова за педагогом. Все слова делились на определенную группу звуков, например, звук [С] в начале, в середине и в конце (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Следующим шагом было исследование звуко-слоговой структуры слова. Задание давалась такое же: повторяй за мной слова.

Отличие между двумя группами заданий данного этапа в том, что в задании №1 ребенку нужно было спонтанно произнести слова, без заминок и пауз. А в задании №2 наоборот, ученику предлагалось послушать слово, и уже осмысленно произнести его.

Анализ состояния звукопроизношения:

- отмечаются замены и искажения слов;
- пропуски и перестановки звука;
- медленный темп в повторении задания №1.

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;

0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 3.

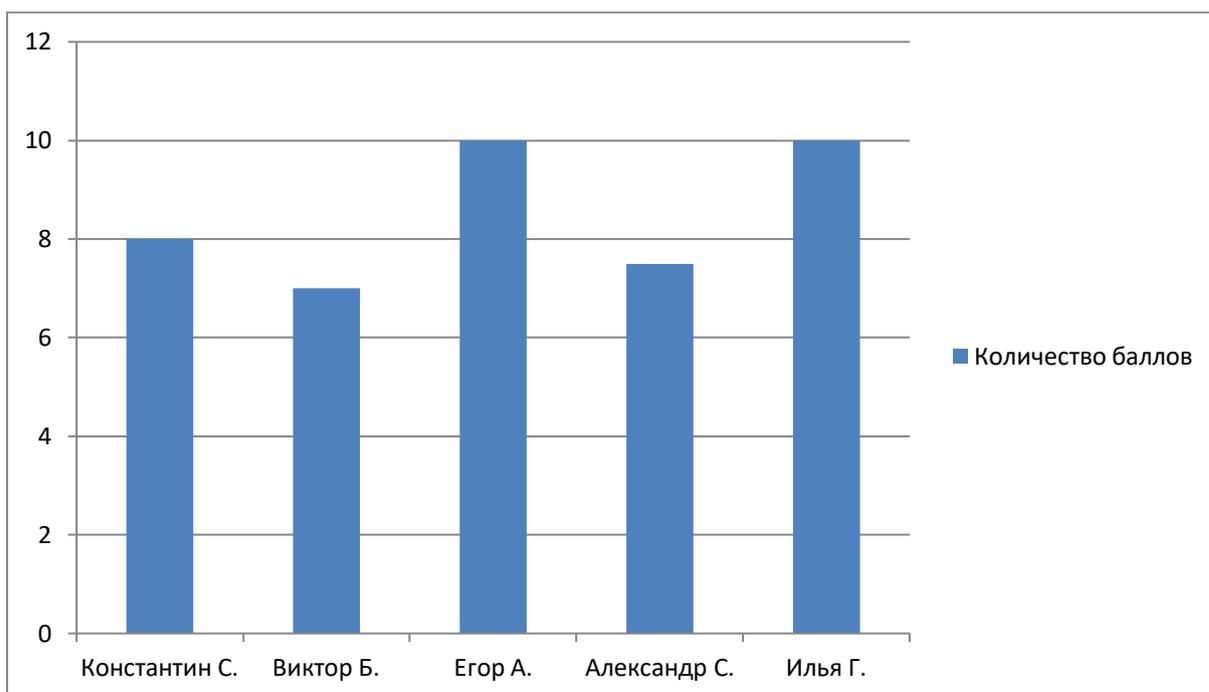


Рисунок 3 - анализ состояния звукопроизношения

Перейдем к описанию хода работы каждого обследуемого младшего школьника с артикуляторно-акустической дисграфией.

Егор А.

Егор принялся за работу с интересом, выслушал внимательно инструкцию и принялся к выполнению заданий. Все задания были выполнены безошибочно и уверенно.

Общий результат – 10 баллов.

Илья Г.

Илья спокойно выслушал инструкцию и сразу начал выполнять задания. Все задания были выполнены легко и без единой ошибки.

Общий результат – 10 баллов.

Александр С.

Выполняя задания, были допущены ошибки в группах слов со звуком [С] и звуком [Ц]. Так же была отмечена недостаточная автоматизация данных звуков.

Общий результат - 7,5 баллов.

Константин С.

При диагностике звукопроизношения, были слышны искажения при произнесении слов со звуком [Ц]. В группах слов со звуками [Ш] и [Р] отмечалось недостаточно четкое произношение. Звуки были не автоматизированы и произносились не четко и не уверенно.

Общий результат – 8 баллов.

Виктор Б.

Выполняя задания, Виктор безошибочно произнес только группы слов со звуком [С] и [Ш]. Остальные группы слов были произнесены с ошибками, звук [Р] произносил не уверенно, не четко. В группах слов со звуками [Р] и [Л] звуки были искажены и иногда заменялись один на другой.

Общий результат – 7 баллов.

4 задание: Исследование письменной речи.

Цель: изучение состояния письменной речи при списывании печатного текста.

Ход работы: был подобран и предоставлен текст для ученика. Сначала данный текст прочитывался педагогом вслух, а затем так же вслух текст был прочитан ребенком. Далее ученик должен был переписать данный текст. После, проверить себя и сдать листок (ПРИЛОЖЕНИЕ 1).

Цель: исследование состояния письма под диктовку (диктант).

Ход работы: при проведении диктанта, весь текст был прочитан педагогом выразительно и медленно. Затем, ученикам были заданы вопросы: «О чем этот текст?». Далее текст был прочитан снова. После прочтения и анализа текста, ученики начали писать под диктовку.

Анализ письменной речи:

- не указан заголовок текста при списывании печатного текста;

- отмечается наличие микро и макрографий;
- пропуски и замены;
- искажения слов;
- исправления и зачеркивания.

Критерии оценивания:

«3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.

«1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

«1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.

«0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

«0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 4.

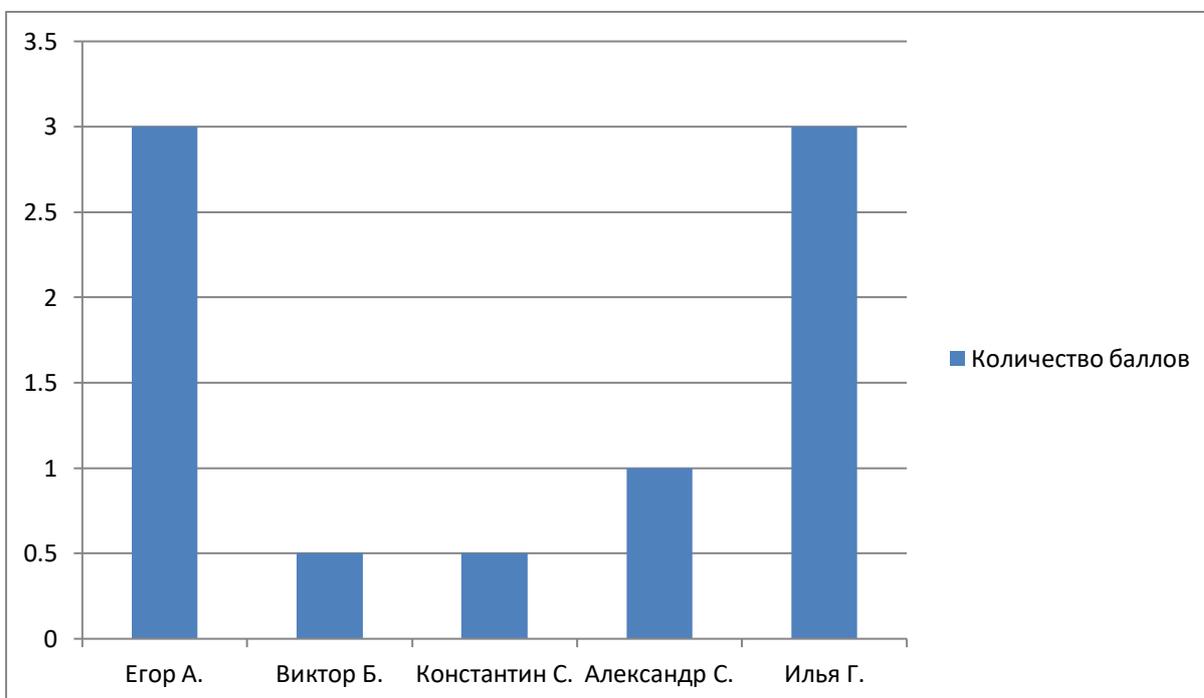


Рисунок 4 - анализ письменной речи

Перейдем к описанию хода работы каждого обследуемого младшего школьника с артикуляторно-акустической дисграфией (ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

Виктор Б.

При выполнении диктанта и списывания текста, были отмечены исправления, перечеркивание слов, помарки. Неверное правописание окончаний, замены гласных и согласных, пропуски мягких знаков. Границы предложения не были обозначены.

Константин С.

При выполнении диктанта и списывания текста, были отмечены исправления. Наблюдались ошибки дифференциация звонких и глухих парных согласных, в правописании гласных.

Александр С.

При списывании текста и диктанта наблюдались ошибки дифференциация звонких и глухих парных согласных. Наблюдался неравномерный, неаккуратный почерк, исправления. В некоторых словах наблюдалось неверное правописание окончаний. Некоторые предложения начинались с маленькой буквы.

Егор А.

В диктанте наблюдались множественные ошибки: неправильное написание окончаний, пропуск гласных. Списывание было выполнено хорошо. Отмечена одна ошибка, связанная с переносом слова.

Илья Г.

В диктанте также было отмечено много ошибок, таких, как: ошибки дифференциация звонких и глухих парных согласных, правописание гласных, ошибки в обозначении границ предложений. Списывание было выполнено с одной ошибкой: выделение абзаца.

Подводя итог, можно сделать вывод, что 4 ученика имеют нарушение письменной речи, а также ошибки, которые характеризуют артикуляторно-акустическую дисграфию. У данной группы детей при письме наблюдаются такие ошибки, как ошибки звуко-слогового состава слова. Данные ошибки возникают в разных вариациях: замена согласных и гласных по высоте, по

ряду, также пропуск даже гласных звуков. Младшие школьники с артикуляторно-акустической дисграфией не могут создать правильную позицию при произнесении, поэтому отмечается неправильная артикуляция, из-за чего отмечаются ошибки при произнесении свистящих и шипящих звуков. Возникают трудности кинестетической дифференцировки, ученики не могут различать данные звуки на слух, таким образом, на письме у таких школьников наблюдаются замены, а в слове, где есть стечение согласных, могут быть пропуски или наоборот вставки.

3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи

Изучив труды Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, О. В. Елецкой и проанализировав состояние письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, на основании полученных результатов исследования, в рамках формирующего этапа экспериментальной работы нами была разработана программа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель: преодоление ошибок письма обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией, путем проведения работы на уровне звука, буквы, слога, слова, словосочетания, предложения и текста. А также закрепление обучающимися на логопедических занятиях знаний, полученных в классе, восполнение пробелов в обучении.

Задачи:

Обучающие:

- формирование полноценных фонематических процессов;
- формирование представлений о звуко-буквенном составе слова;

- формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова;

- коррекция звукопроизношения;

- уточнение, развитие и активизация словарного запаса;

- формирование и совершенствование грамматического строя речи;

Развивающие:

- развитие мелкой моторики;

- образное мышление;

- способность правильного восприятия звуков;

- умение самостоятельно оформлять работы в тетради;

- связной речи;

Воспитывающие:

- интерес к изучению родного языка;

- трудолюбие, аккуратность, усидчивость, умение довести начатое дело до конца;

- ответственность за выполнение домашнего задания;

Коррекция психологических особенностей учащихся:

- Развитие логического мышления;

- Развитие пространственно- временных представлений;

- Развитие общеучебных умений и навыков;

- Развитие внимания;

- Развитие памяти;

- Развитие способности к переключению, контроля за собственной деятельностью.

Коррекционная программа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом на основе методического пособия для

учителя-логопеда Р. И. Лалаевой «Логопедическая работа в коррекционных классах» и авторской программы Е.В. Мазановой: «Коррекция акустической дисграфии».

Данная коррекционная программа направлена на предупреждение и устранение нарушений письменной речи и создание условий для эффективной реализации, и освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования, а также на обеспечение условий для индивидуального развития учащихся, нуждающихся в логопедической коррекции.

Программа рассчитана на 91 час. Работа охватывает все уровни автоматизации и дифференциации изучаемых звуков (звук, слог, слово, словосочетание и предложение, связная речь). Работу проводят в виде дифференцировок звуков на всех этапах: от изолированного до звуков в связной речи. Параллельно работают над звукопроизношением. Программа рекомендована для обучающихся 2 класса с артикуляторно-акустической дисграфией.

Из каждого класса формируется одна подгруппа, наполняемость которой от 2 до 6 человек. Количество часов по программе может изменяться. Продолжительность одного занятия составляет 40 минут. Период проведения коррекционных занятий с 15 сентября по 15 мая. В первые две недели сентября и последние две недели мая проводится диагностика состояния речи учащихся, на начало, и соответственно, на конец учебного года.

Планируемые результаты

К концу обучения дети должны знать;

- артикуляцию всех звуков родного языка, все буквы родного алфавита;
- признаки гласных и согласных звуков;
- твердые и мягкие согласные звуки, и буквы, их обозначающие;
- звонкие и глухие согласные звуки, и буквы, их обозначающие;

- артикуляционно и акустически близкие звуки, и буквы, их обозначающие;

- термины: артикуляция, звук, буквы, звонкий, глухой и т.д.;

- графическое изображение смешиваемых звуков.

К концу обучения дети должны уметь:

- различать гласные и согласные звуки;

- различать твердые и мягкие звуки;

- различать акустически близкие звуки;

- различать звонкие и глухие согласные звуки;

- обозначать смешиваемые звуки схематично;

- производить фонетический разбор;

- подбирать слова на заданный звук;

- объяснять значения слов паронимов;

- дифференцировать смешиваемые звуки на всех этапах в устной и письменной речи;

- писать слуховые и зрительные диктанты;

- пользоваться смешиваемыми звуками в самостоятельной речи.

Охарактеризуем содержание деятельности специалистов образовательной организации (логопед и учитель начальных классов) и родителей (законных представителей) по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Основные направления сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов:

- организация комплексной диагностики нарушений письма;

- организация индивидуальной работы учащихся с нарушениями письма на уроках;

- вовлечение в коррекционно-педагогическую деятельность членов семьи детей с нарушениями письма.

Одной из основных форм сотрудничества учителя-логопеда и учителя начальных классов должно являться консультативное сопровождение. Консультирование может реализовываться в процессе совместного проведения учителем-логопедом и учителем начальных классов диагностики, что не исключает специального логопедического обследования.

Диагностический этап

Значимую роль на данном этапе играет анкетирование учителей начальных классов, которое помогает спланировать работу всех специалистов.

На диагностическом этапе работы учитель-логопед знакомит с результатами учителя начальных классов. Также учитель-логопед знакомится с учебной программой и стандартом начального общего образования, интересуется технологиями, применяемыми учителем, его методами и приемами.

На подготовительном этапе коррекционно-педагогической работы планируются следующие мероприятия:

- совместное проведение родительских собраний;
- участие учителя-логопеда в методических объединениях учителей начальных классов;
- открытые уроки учителей начальных классов;
- консультации учителя-логопеда для учителей начальных классов;
- консультации учителя-логопеда для родителей;
- участие в работе ПМПк.

Коррекционный этап

На данном этапе с целью ознакомления учитель-логопед ведет индивидуальные и тематические консультации для педагогов по вопросам развития и коррекции устной и письменной речи учащихся.

На методических объединениях, где решаются разнообразные организационные вопросы, учитель-логопед выступает с докладами, проводит дискуссии на темы, представляющие интерес для педагогов. Также он принимает участие в работе педсоветов. Учитель-логопед является членом ПМПк, на заседаниях которого рассматриваются причины неуспеваемости детей и разрабатываются пути их психолого-медико-педагогического сопровождения.

Не менее важной частью данного этапа являются открытые занятия учителя-логопеда. Посещая открытые логопедические занятия, учитель знакомится с целым рядом специальных приемов, которые затем может использовать на своих уроках.

Учитель начальных классов по рекомендации учителя-логопеда осуществляет контроль над правильной речью детей, участвует в воспитании у них самоконтроля.

На индивидуальных консультациях и в беседах учитель-логопед с учителями начальных классов в течение всего учебного года информирует о направлениях коррекционно-педагогической работы по устранению нарушений письма:

1. Развитие фонематического восприятия. Фонематического анализа и синтеза.
2. Развитие языкового анализа и синтеза.
3. Развитие слогового анализа и синтеза.
4. Развитие моторики.

В помощь учителю начальных классов учитель-логопед может рекомендовать игры и упражнения, которые учитель начальных классов будет применять на своих уроках.

Оценочный этап

На данном этапе организуются круглые столы, а также педагоги участвуют в заседании ПМПк, где проводится совместное обсуждение успехов учащихся, определяется возможное содержание дальнейшей коррекционно-педагогической работы.

Наряду с коррекционной работой в образовательном учреждении сохраняет свое огромное значение и семейное воспитание, поскольку без сотрудничества педагогического коллектива и родителей практически невозможно достичь успеха в коррекционной работе. Поэтому специалистам необходимо регулярно информировать о целях, сроках и результатах проводимых мероприятий. Это способствует вовлечению родительской общественности в совместную работу по преодолению нарушений письменной речи у детей. При этом необходимо создать дома спокойную обстановку. Очень важно отмечать каждый, даже незначительный, успех ребенка похвалой или поощрением.

Важно отметить, что для успешной реализации предложенной программы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией необходимо создавать определенные условия. Охарактеризуем их.

1. Прежде чем начинать работу над устранением замен или смешения букв, надо проверить, умеет ли ребёнок правильно произносить каждый из пары соответствующих звуков. Если имеются нарушения звукопроизношения, то вначале надо исправить этот дефект в устной речи и только потом переходить к дифференциации соответствующих букв на письме.

2. Чтобы эффективно помочь ребёнку, уточните, просмотрев его письменные работы, смешивает или заменяет он буквы.

Работу при заменах букв надо начинать с заменяемой буквы.

При смешении букв каждой из них отводится по 1-2 занятия, а потом проводится дифференциация.

3. Дифференциация букв проводится постепенно. Первоначально надо научиться различать на слух отдельные звуки, читать и записывать соответствующие буквы.

Затем, переходить к дифференциации звуков и букв в слогах и словах. Если все получается - переходить к дифференциации в предложениях.

4. Формирование у ребёнка положительного отношения к занятиям. Использование похвалы, даже при незначительных успехах ребёнка благоприятно влияет на дальнейшее отношение к занятиям. Использование игровых приемов: сказки, стихи, загадки.

5. Развитие навыка самоконтроля. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребёнок сам находил свои ошибки. Ошибки обязательно надо исправить. После исправления ошибок ученик должен объяснить, почему надо писать именно так.

6. Необходимо включать в работу над проблемными буквами как можно большее количество анализаторов. Если ученик заменяет буквы, звуки которых сходны акустически, т.е. на слух, обязательно перед зеркалом уточните артикуляцию звуков.

Календарно-тематический план реализации коррекционной программы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией представлен в Приложении 3. Планирование составлено на один учебный год. Начало реализации программы – 15 сентября, конец реализации программы – 15 мая.

Комплекс упражнений и игр для данной программы представлен в Приложении 4, 5.

Таким образом, нами была разработана программа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения, включающая в себя описание деятельности по данному направлению таких субъектов образовательного процесса как логопед, учитель начальных классов и родители, а также условия, способствующие эффективной реализации данной программы. Представленная программа способствует преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, расширению лексического запаса, проявлению любознательности и активности.

3.3 Анализ экспериментальной работы

Для проверки эффективности составленной нами программы для детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе преодоления нарушений письменной речи нами был проведен контрольный эксперимент.

Мы использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента. Речевой материал для контрольной диагностики представлен в Приложении 1.

Качественный анализ показал, что те методики, которые вызывали трудности у детей на этапе констатирующего эксперимента, были выполнены детьми экспериментальной группы и лишь у одного ученика вызывали незначительные затруднения.

Это хорошо видно из количественного анализа, который мы отразили в таблицах и на рисунках.

Результаты эксперимента:

Дети заинтересованно выполняли задания на повторение слогов. Ученики старались внимательно слушать задание и старательно его выполнять. Наиболее легко дети справлялись с сочетанием 2-х слогов,

сочетание 3-х слогов было чуть труднее. У некоторых учеников встречались следующие ошибки:

- называние первого слога отмечалось правильное, но последующие уподоблялись первому слогу;
- слоги были воспроизведены неточно, отмечалась перестановка, замена и пропуски слогов.

Чаще всего встречались ошибки на повторение са-ша-са, ца-ча-ца.

Таким образом, обследование состояния фонематического восприятия, высокий уровень показали 2 ребенка, удовлетворительно справились с заданием 3 ребенка. Наибольшие трудности дети испытывали при воспроизведении сочетаний из 3-х слогов. Это говорит о слабом развитии фонематического восприятия.

Результаты контрольного эксперимента:

Во время эксперимента ученики четко и правильно произносили слоги в предъявляемом темпе. Без перестановок и искажения слогов. Ученики чувствовали себя уверенно при выполнении данного задания и справились с ним хорошо.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 5 вместе, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

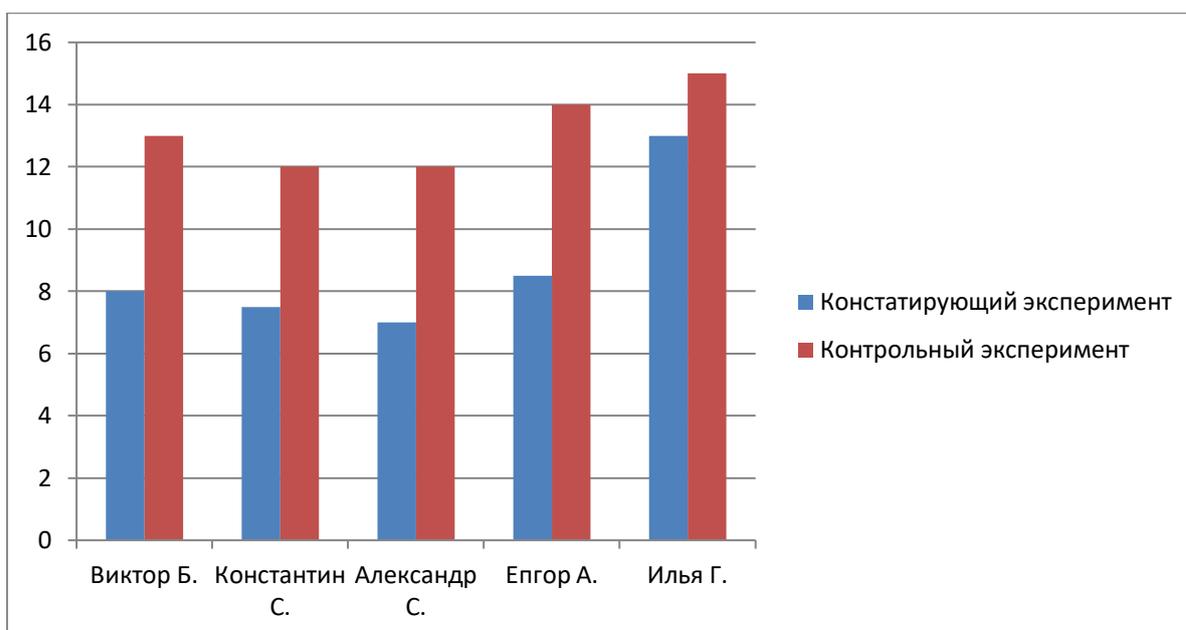


Рисунок 5 – сравнительный анализ состояния фонематического восприятия

Сравнив результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что результаты улучшились, а значит фонематическое восприятие приблизилось к норме.

Исследование состояние артикуляционной моторики.

Исследование данного компонента состояло из 10 проб, артикуляционной моторики. Данные представлены в протоколе, приложение 1.

Результаты констатирующего эксперимента:

При выполнении задания артикуляционных проб ученики были спокойны и внимательны, изучая выполнение данных проб, почти все справились с заданием, за исключением 2 человек.

Таким образом, исходя из данных можно сделать вывод, состояние артикуляционной моторики у большей половины учеников приблизилось к хорошему уровню, у остальных осталось среднее.

Результаты контрольного эксперимента:

При выполнении задания ученики статические упражнения не вызывали трудности в выполнении проб, каждый с точность выполнил

задание. Механические упражнения ученики выполняли уверенно, переходя из одной пробы в другую.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 6, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

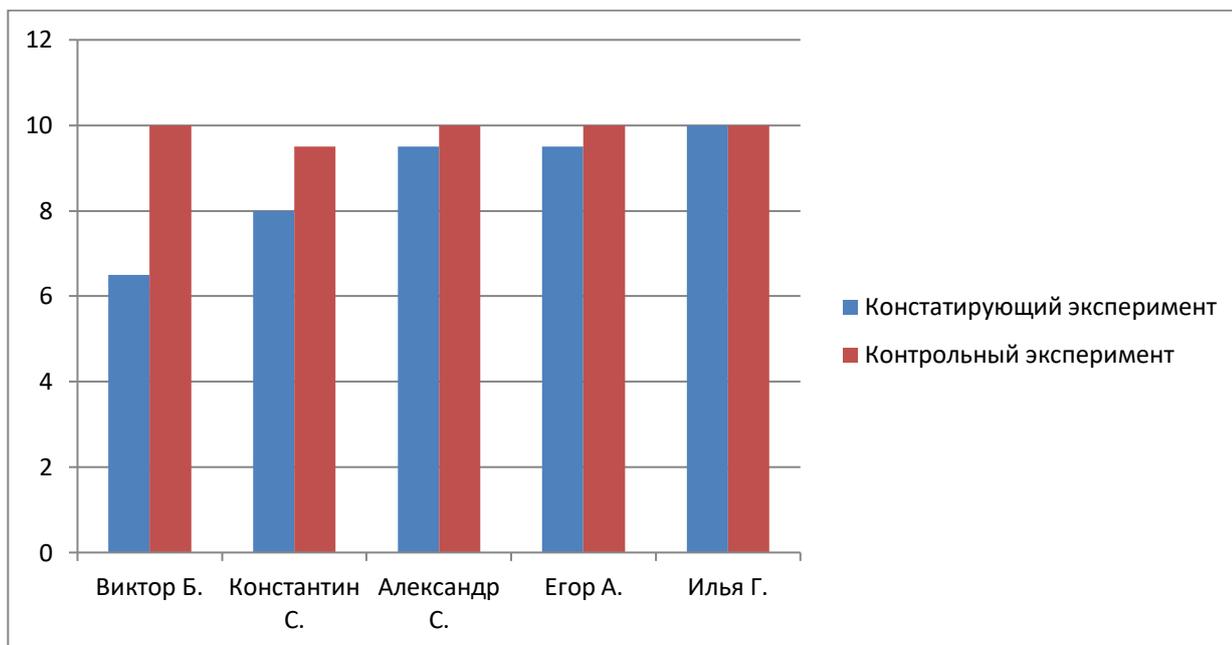


Рисунок 6 – сравнительный анализ состояния артикуляционной моторики

Можно сделать вывод, что у всей группы учеников состояние артикуляционной моторики в норме.

Исследование звукопроизношения.

Результаты эксперимента: Ученикам предлагалось повторить слова разных групп звуков. Ребята принялись за задание внимательно и с интересом. Исходя, из данных можно сделать вывод, что у половины обследуемых нарушение в звукопроизношении шипящих и свистящих согласных.

Результат контрольного эксперимента:

Выполнение данного задания не вызвало трудностей у учеников, каждый правильно назвал слова каждой звуковой группы.

Результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 7 вместе, в качестве сравнения и изменения результатов после коррекционной работы.

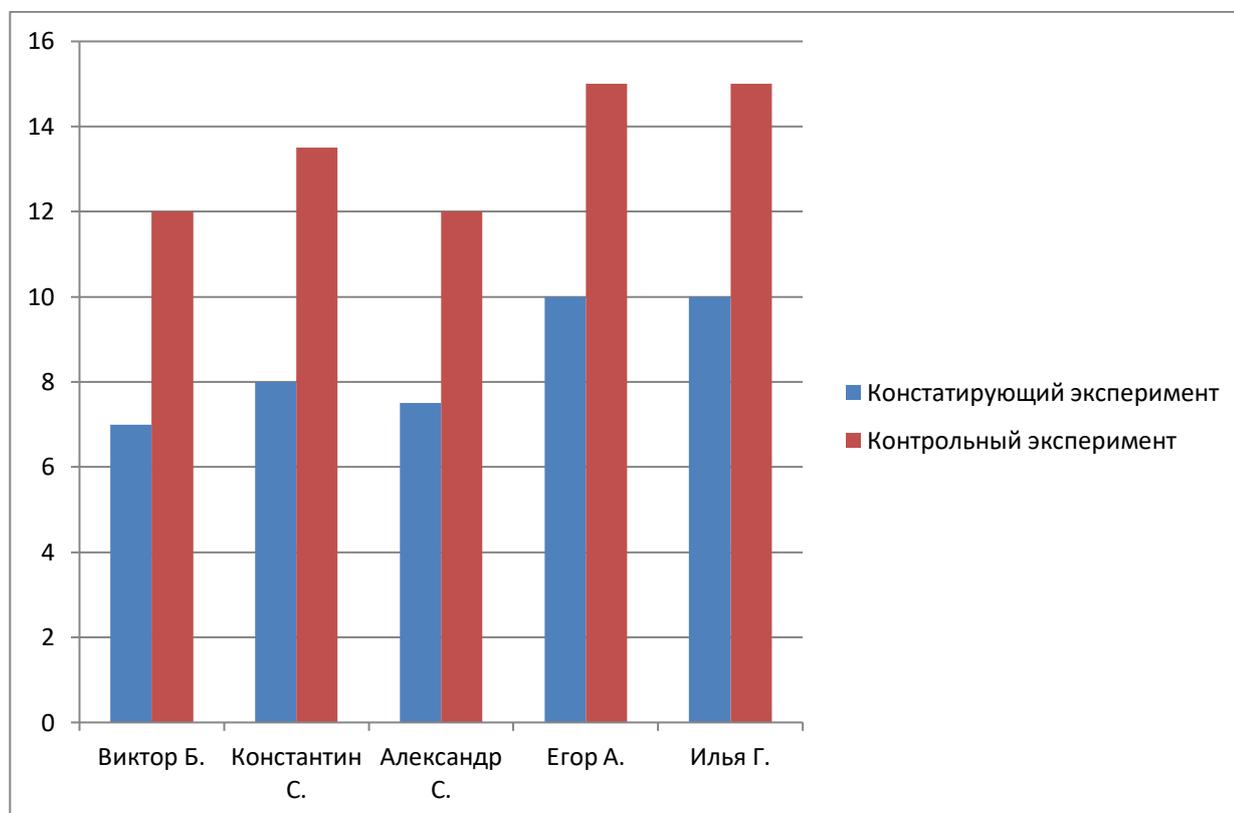


Рисунок 7 – сравнительный анализ состояния звукопроизношения

Списывание с печатного текста.

Ученикам было предложено переписать текст с листа, который был выдан ранее, сначала каждый ребенок прочитал текст про себя, а затем по очереди в слух. Приступив к заданию, у некоторых детей отмечался медленный темп письма, ребята отвлекались на посторонние звуки.

Результаты эксперимента:

При проверке работы учеников, были выявлены следующие особенности:

1. Пропуски гласных букв;
2. Замены букв;
3. Несоблюдение размера графических элементов, наличие микро и макрографий, наблюдается мелкий почерк или чересчур большой.

4. Так же почти в каждой работе наблюдаются исправления, множество помарок и зачеркиваний.

5. Не различают границы предложения с помощью заглавных букв.

Исходя, из результатов, полученных при списывании с печатного текста, можно сделать вывод, что графомоторные навыки учеников нарушены, допущено множество ошибок и исправлений, только у одного ребенка работа выполнена аккуратно и безошибочно.

Результаты контрольного эксперимента:

Полученные результаты контрольного эксперимента возросли почти на 1,5 процента, при проверке работ наблюдалось меньшее количество пропусков и помарок, замена букв так же не отмечалась. Так же отмечалась аккуратность в работах учеников.

Чтобы сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента мы занесли их на рисунке 8.

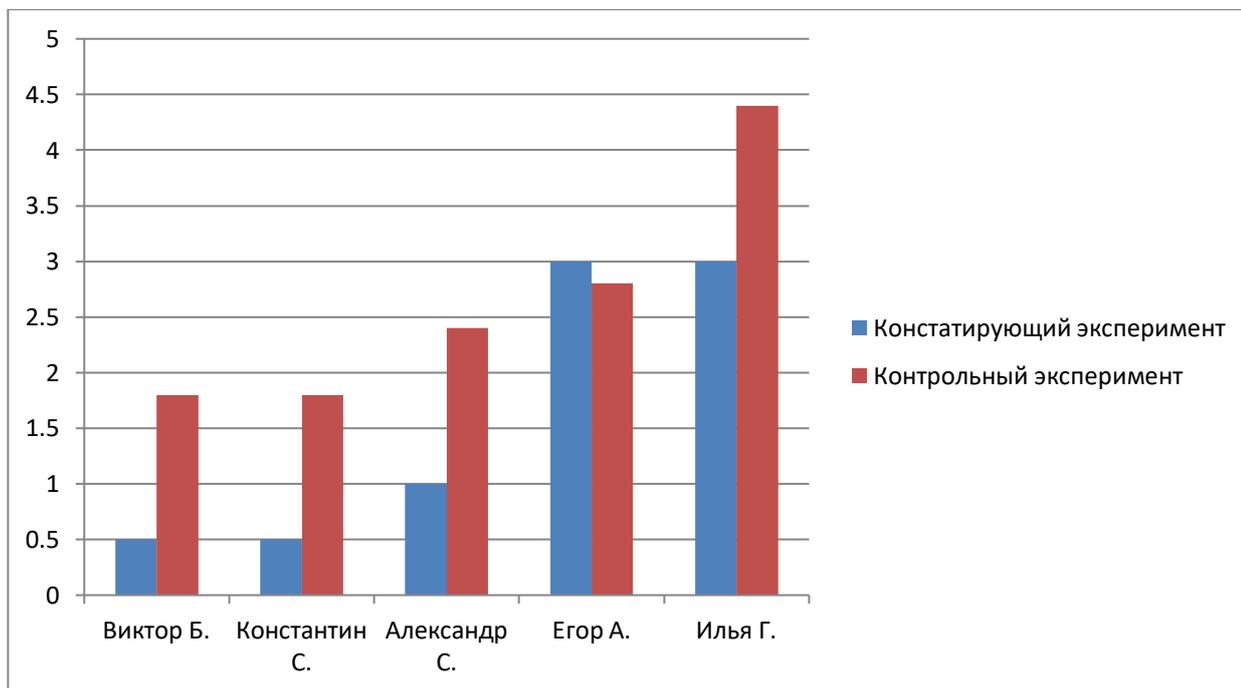


Рисунок 8 - сравнительный анализ письменной речи

По данной диаграмме можно сделать вывод, что показатели выросли, так же, как и успехи учеников, потому что письменная речь учеников улучшилась и приблизилась к норме.

Диктант.

Результаты констатирующего эксперимента:

При проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, выразительно и медленно. Затем ученикам были заданы вопросы: «О чем этот текст?». Далее текст был прочитан снова. После прочтения, ребята начали писать под диктовку. Во время записи диктанта, ученики переспрашивали прочитанное, так же отмечался медленный темп письма. После того как диктант был записан, текст был прочитан ученикам снова для проверки.

При проверке диктанта отмечались ошибки:

1. Пропуски и замена букв;
2. Искажение букв;
3. Большое количество исправлений и помарок;
4. Нарушены границы предложения, нет знаков препинания и заглавных букв;
5. Искажение звуко-буквенной структуры слова.

Результаты контрольного эксперимента:

При проверке диктанта ученики допустили меньшее количество ошибок, так отмечалось меньшее количество исправлений. Общей результат дал средние результаты, тем не менее, показатели улучшились.

Чтобы сравнить показатели констатирующего и контрольного эксперимента, мы представили их на рисунке 9.

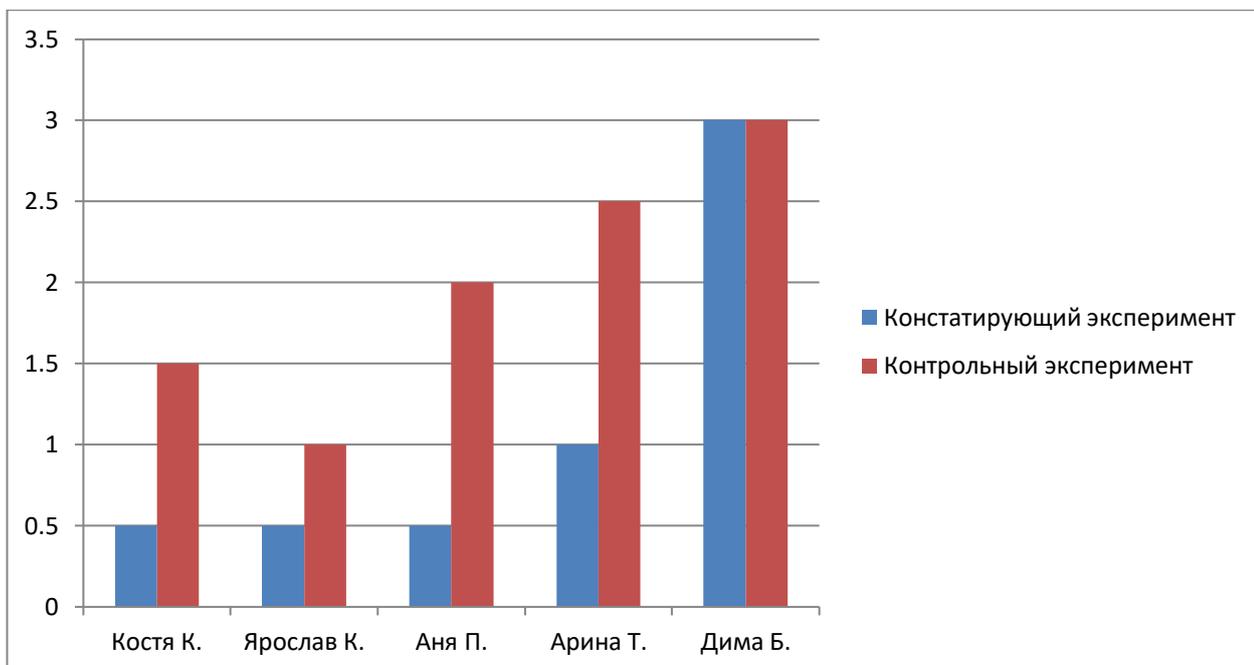


Рисунок 9 - сравнительный анализ письменной речи

Исходя из результатов контрольного эксперимента можно сделать вывод, что уровень владения письменной речью большинства детей экспериментальной группы хотя и не достиг возрастной нормы, но все-таки повысил качественную результативность.

Таким образом, из выше представленных данных видно, что программа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения доказала свою эффективность и после проведения коррекционной работы у большинства учащихся заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам в 1,5 раза, что говорит о положительной динамике.

Выводы по 3 главе

В данной главе было изучено и проанализировано состояние навыка письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией. Был выявлен уровень сформированности неречевых функций с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у 5 (100%) учеников низкий уровень успешности выполнения письменных заданий. В письменных работах учащихся выявлены, преимущественно, дисграфические ошибки по типу артикуляторно-акустической дисграфии.

На основании полученных результатов, нами была разработана коррекционная программа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что использование данной программы значительно повышает уровень владения письменной речью.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует об эффективности коррекционной работы, реализуемой на общеобразовательных занятиях, специально-организованных занятиях и во внеурочной деятельности с целью преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Заключение

В процессе нашего исследования, мы изучили специальную психолого-педагогическую, медицинскую, психолингвистическую, логопедическую литературу по проблеме психолого–педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Нами были подобраны экспериментальные методики для выявления нарушений письма и проведена диагностика состояния навыка письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

По результатам констатирующего эксперимента у исследуемой группы отмечались стойкие дисграфические ошибки. Анализ ошибок позволил сделать вывод о том, что у учащихся преобладают ошибки, характерные артикуляторно-акустической дисграфией.

Работа по улучшению состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста проводилась посредством использования разработанной нами коррекционной программы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику данной работы по сравнению с констатирующим экспериментом. Успешная коррекционная работа по устранению артикуляторно-акустической дисграфии предполагала индивидуальный подход, учитывалась структура дефекта и особенности развития неречевых функций младших школьников.

В нашем исследовании мы доказали, что процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией действительно актуален и может быть эффективным при правильной организации. Проанализировав результаты

коррекционной работы, можно сказать, что предложенная программа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией активизировала деятельность учащихся, у них возник интерес в выполнении заданий, а также в конечном результате, они стали более внимательными.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили возможность коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения. Цель работы достигнута, намеченные задачи решены.

Список использованных источников

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. кан. пед. наук [Текст] / О. И. Азова. – М., 2006. – 392 с.
2. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М: Детство – Пресс, 2001. – 295 с.
3. Бадалян Л. О. Невропатология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
4. Бабин Г. В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабкина, Н. А. Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции [Текст] / Под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: Из-во МПСИ; Воронеж: Из-во НПО Модэк, 2001. – С.174-192.
5. Барсукова Л. А. Логопедия для учителей, психологов, родителей [Текст] / Л. А. Барсукова, Н. А. Румега, Н. Е. Земская. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 316 с.
6. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. - М.: Совершенство, 2001. – 298 с.
7. Безруких М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] / М.М.Безруких – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
8. Безруких М. М. Готов ли ребёнок к школе? [Текст] / М.М.Безруких – М.: Вентана-Граф, 2005. – 62 с.
9. Большая Российская Энциклопедия (БРЭ). – М.: научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2004.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т 5: Основы дефектологии [Текст]/ Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983.

11. Гурьянов Е. В. Психология и методика обучения письму в букварный период [Текст] / Е. В. Гурьянов, М. К. Щербак - М.: Учпедгиз, 1952. - 174с.

12. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма [Текст] / Е. В. Гурьянов – М.: Из-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.

13. Елецкая О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 175 с.

14. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова - М.: Владос, 2004. – 224 с.

15. Жинкин Н. И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] / Н. И. Жинкин // Советская педагогика № 6, 1954. – С. 79-94.

16. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / С. Ф. Иваненко // Дефектология. – 1984. - № 1. - С.14-21.

17. Иншаков О. Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников [Текст] / О. Б. Иншакова, А. Н. Кричевец, Т. В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: Из-во МСГИ, 2006. – С. 44-49.

18. Ишимова О. С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя [Текст] / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М.: Просвещение, 2014. – 126 с.

19. Каше Г. А. Подготовка детей к школе с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. - М.: Просвещение, 1985. -165 с.

20. Каморина Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных

смешением букв по кинетическому сходству [Текст] / Е. А. Каморина // Логопед. – 2014. - №2 – С.88 – 95

21. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1970. – 215 с.

22. Комплект диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5-7 лет [Текст] // под ред. академика РАО М. М. Безруких – М., 2006. – 133с.

23. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев – СПб.: Союз, 2003. -147 с.

24. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев – СПб: Речь, 2003. - 220 с.

25. Кодермятов Р. Э. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [Текст] / Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А.Э. Сенцов Е. В. Павловская // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — С. 1738-1740.

26. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной - СПб.: Речь, 2005. - 240 с.

27. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – Ростов: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с.

28. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: Союз, 2003. – 224 с.

29. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1961. -311с.

30. Логинова Е. А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации ее диагностики и коррекции [Текст] / Е. А.

Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Из-во МСГИ, 2004. - с.167-174.

31. Логопедия [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. -478 с.

32. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 347с.

33. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М.: Классик Стиль, 2003. – 320 с.

34. Мастюков Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Мастюкова, А. Г. Московкина // Под ред. В.И.Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 408 с.

35. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов-М.: Издательство «Гном и Д», 2008.

36. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средство общения [Текст] / А. К. Маркова– М.: Педагогика, 1974. -187с.

37. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Под ред. Г. В. Чиркиной – М.: АРКТИ, 2003 – 240 с.

38. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Логопед. - 2004. - № 2. – С. 4-14.

39. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В.Секачев, 2017. – 132 с.

40. Основы генетики: Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина – М.: Владос, 2001. - 368 с.

41. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 240 с.
42. Основы логопедической работы с детьми [Текст]/ Под ред. Г. В. Чиркиной – М.: Владос, 2002. – 240 с.
43. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / Под ред. Т. В. Волосовец. – М., 2000. – 244 с.
44. Павлов И. П. Физиология высшей нервной деятельности [Текст] / И. П. Павлов – М.: Политиздат, 1951. - 456с.
45. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Союз, 2001 - 342с.
46. Педагогика [Текст] / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Из-во педагогические общества России, 2002. – 638 с.
47. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л. И. Загляда, Г. А. Спирина А. И. Климова, А. В. Толкачева – Кемерово: Из-во КРИПК и ПРО, 2007. – 114 с.
48. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Под ред. Л. М. Шипицыной. — М.: Владос, 2003. — 528 с.
49. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др. // И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — М.: Академия, 2003.
50. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 2 класс [Текст] / Т. Г. Рамзаева - М.: Дрофа, 2015.
51. Русский язык: Энциклопедия [Текст] // гл. ред. Ю. Н. Караулов - М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа, 1997.
52. Резникова Е. В. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст] / Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук

[Текст]: методические рекомендации. – Челябинск: ИИУМЦ Образование, 2010. – 148 с.

53. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2012. – 279 с.

54. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова – М.: Владос, 1995. - 256с.

55. Семенова О. А. Возрастные преобразования познавательных функций у детей в возрасте от 5 до 7 лет: нейропсихологический анализ [Текст] / О. А. Семенова, Р. И. Мачинская // Культурно-историческая психология. – 2012. - № 2. - С. 20-28

56. Сиротюк А. Я. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А. Я. Сиротюк. – М.: ТУ СФЕРА, 2002. – 80 с.

57. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей [Текст] / - М.: ТЦ Сфера, 2001. - 49с.

58. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС: планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность [Текст] / сост. И. В. Возняк [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2014. - 92 с.

59. Спирина Л. Ф. Вопросы методики обучения русскому языку с нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962 - 169с.

60. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирина – М.: Педагогика, 1980. – 327 с.

61. Тасибиева Д. М. Уроки по развитию речи учащихся в период обучения грамоте: пособие для учителя [Текст] / Под ред. А. Ф. Бойцовой. – М.: Просвещение, 1983. -190 с.

62. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков [Текст] /О.А. Токарева / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. – 258 с.

63. Федеральный образовательный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.

64. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

65. Щукин А. В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – СПб, 2008 – 20 с.

66. Хватцев М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев – М.: Просвещение, 1959. – 356 с.

67. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.: Педагогика, 1997. – 265 с.

68. Яковлева Н. Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н. Н. Яковлева. - СПб.: КАРО, 2011. - 160 с. - (ЭБС «IPRbooks»).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол констатирующего эксперимента

Таблица 1 - Проверка состояния фонематического восприятия

№ пробы	Инструкция: Слушай внимательно и повторяй за мной как можно точнее.	Критерии оценки			
		1	0,5	0,25	0
1	БА-ПА ПА-БА	1	0,5	0,25	0
2	СА-ЗА ЗА-СА				
3	ЖА-ЩА ЩА-ЖА				
4	СА-ША ША-СА				
5	ЛА-РА РА-ЛА				
6	МА-НА-МА НА-МА-НА				
7	ДА-ТА-ДА ТА-ДА-ТА				
8	ГА-КА-ГА КА-ГА-КА				
9	ЗА-СА-ЗА СА-ЗА-СА				
10	ЖА-ША-ЖА ША-ЖА-ША				
11	СА-ША-СА ША-СА-ША				
12	ЦА-СА-ЦА СА-ЦА-СА				
13	ЧА-ТЯ-ЧА ТЯ-ЧА-ТЯ				
14	РА-ЛА-РА ЛА-РА-ЛА				

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 - 15 баллов

Таблица 2 - Исследование артикуляционной моторики

№ пробы	Инструкция: Делай, пожалуйста, так как я скажу	Критерии оценки			
		1	0,5	0,25	0
1	Надуй щеки				
2	Надуй одну щеку				
3	Надуй другую щеку				
4	Упри язык в правую щеку				
5	«Обезьянка» - помести язык между верхними зубами и верхней губой				
	Инструкция: Повторяй движения за мной				
6	«Трубочка» - губы вытянуты вперед трубочкой				
7	«Лопатка» - широкий распластаный язык лежит на нижней губе, рот приоткрыт				
8	«Маятник» - рот открыт, язык высунут и с одинаковой скоростью передвигается с одного уголка рта к другому				
9	«Качели» - рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы				
10	«Улыбка» - «трубочка» - чередование движений губами				

Критерии оценивания:

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

0,5 балла - замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задание - 10 баллов

Таблица 3 - Исследование звукопроизношения

№ пробы	Инструкция: Повторяй за мной слова	Критерии оценки			
		3	1,5	1	0
1	Собака, маска, нос, сено, высь Замок, коза, зима, ваза				
2	Шуба, кошка, камыш Жук, ножи				
3	Цапля, овца, палец Щука, вещи, лещ Чайка, очки, ночь				
4	Река, варенье, дверь				
5	Лампа, молоко, пол Лето, колесо, соль				

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;

0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Таблица 4 - Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова

№ пробы	Инструкция: Повторяй за мной слова	Критерии оценки			
		1	0,5	0,25	0
1	Скакалка				
2	Танкист				
3	Космонавт				
4	Полицейский				
5	Сковорода				
6	Кинотеатр				
7	Баскетбол				
8	Перекресток				
9	Термометр				

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение всех звуков группы;

0,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

0,25 – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 10 баллов.

Списывание с печатного текста и диктант

ДИКТАНТ

Зимний лес

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

Пушок

У Веры жил кот Пушок. Кот был беленький и пушистый. Лапки и хвост серенькие. Пушок любил рыбу и мясо. Девочка часто играла с котом.

Ночью в лесу

Ночью жители леса ищут себе добычу. Серый волк вышел из лесной чащи. Рыжая лисица вылезла из своей норы. На опушке леса собрались зайцы. Кругом полная тишина. Только ветер качает деревья.

В роще

Дети пришли в рощу. Там весело и шумно. Пчела брала мед с цветка. Муравей тащил травинку. Голубь строил гнездо для голубят. Заяц бежал к ручью. Ручей поил чистой водой и людей, и животных.

СПИСЫВАНИЕ

Дедушка Илья

Дедушка Илья живёт в лесу. Он лесник. Избушка у деда хорошая и тёплая. С ним живёт внучка Полина.

Поля варит деду обед. Вечером они читают газеты и книги.

На даче

Стояли теплые деньки. Наша дача была у моря. Дул морской ветерок. Утром мы пришли в сад. Там цвели красные маки. Рядом душистые розы.

В цветах блестели капельки росы. На ягодных кустах зрели сочные плоды. У крыльца спал кот Мурзик.

Цветёт черёмуха

Под лучами майского солнышка всё быстро растёт. Отцвели лёгкие белые подснежники. В лугах развернулся пёстрый ковёр из трав и листьев. Налились на черёмухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колечком с лесной полянки. Он замер и лёг инеем на землю. Тишина в лесу.

Лягушка

Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась тёплым мелким дождиком. Дождик моросил по её лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась.

Критерии оценивания:

«3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.

«1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

«1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.

«0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

«0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Ошибкой в диктанте следует считать:

- нарушение правил орфографии при написании слов;
- пропуск и искажение букв в словах;
- замену слов;
- отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;
- неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (списки таких слов даны в программе каждого класса).

За ошибку не считаются:

- ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном классе, ни в предшествующих классах не изучались;
- пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы;
- единичный случай замены одного слова без искажения смысла.

За одну ошибку в диктанте считаются:

- два исправления;
- две пунктуационные ошибки;
- повторение ошибок в одном и том же слове, например, в слове «ножи» дважды написано в конце «ы». Если же подобная ошибка встречается в другом слове, она считается за ошибку.

Негрубыми ошибками считаются следующие ошибки:

- повторение одной и той же буквы в слове;
- недописанное слово;
- перенос слова, одна часть которого написана на одной строке, а вторая опущена;
- дважды записанное одно и то же слово в предложении.

Белозов Виктор 2 е
 Станиславиче
 Дедушка Кля
 Дедушка Кляя жие в
 лесу. Он лесник. У дедушка
 у дедушка хорошая и милая.
 С ним жие в дедушка Тоня.
 Тоня варит дедушка обед. Вечером
 они чамают на земле и
 ии.

3.

Саднов Костя

Диктант

Журавли шумятые следы. В

Угнетенных снежных шапках стоят

пти. Сдувают по стволу дятлы.

У куста зайцы грызет кору. Землю

скрылась мышья. В чашу леса

упетал валк.

2.

Савина М. 2е

Савин Костя 2е

Списывание

Дедушка Уля →

Дедушка Уля живёт в лесу. Он
лесник. Избушка у деду хорошая и
тёплая. С ним живёт внучка Таня.

Таня варит деду обед. Вечером
они читают газеты и книги.

4

Сезов Еаша
Списывание
Дедушка Цыя

^Ж деду^шка Цыя живёт живёт
в лесу, в клетке.

У дедушки у деда хорошие
и тётушка. С ними живёт
вручка Полина. Полина
внучка деду одея.

Вечером они читают
книжки и ^к рисуют.

В—

Андрияшов Егор

Круго ^и пуштыя следы. В чудных снеж- ||
ной шептах ^и стоят пни. Стучат по стволу ^и дат- |||
лы. У куста зыбь ^и трезет боры. Завяло скри- |
пкой ^и листвен. В чашу ^и ледя убояны ^и волн. |

Исрушинов Егор 2 Е.

Еписывание

Дедушка Илья

Дедушка Илья живёт в лесу. Он лесник.

У дедушки у деда хорошие и тёплые. С ними
живёт внучка Тамара.

Тамара варит деду обед. Вечером они чита-
ют газеты и книги.

4

Татауиини иыя
Фиктацин

III Крүкэл² пушкити^{ис} сжега. В плотные скажн^{ис}
иха.тках стхат пни. Стучатко сталу^в
тхемы. у кдста заяц кризёт кару. За
елью скырлась лисичка. В мёху леса утхит^{ис}
шал волка. 2

Датумишии Чыя 2е
Списывание

Дедушка Чыя

Дедушка Чыя живёт в лесу. Он лес-
ник. Избушка у деда хорошая и тёплая.
С ним живёт внучка Ташна. Таша
варит деду обед. Вечером они читают
газеты и книги.

4

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Календарно-тематический план реализации коррекционной программы по
преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с
артикуляторно-акустической дисграфией

Планирование составлено на один учебный год. Начало реализации
программы – 15 сентября, конец реализации программы – 15 мая.

№ темы	Тема занятия	Содержание работы	Часы
С 01-15 сентября диагностический период			
Звук			
1	Звуки. Гласные — согласные	Знакомство с речевыми звуками. Знакомство с гласными. Знакомство с признаками согласных звуков. Дифференциация гласных и согласных звуков	1
2	Гласные I—II ряда	Знакомство с гласными I ряда. Знакомство с гласными II ряда. Дифференциация понятий звук — буква. Дифференциация твердых и мягких согласных	3
3	Дифференциация гласных А—Я	Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Я. Дифференциация А—Я в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте	3
4	Дифференциация гласных О—Е	Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Е. Дифференциация О—Е в слогах, словах, предложениях, тексте. Знакомство с обозначением твердых и мягких согласных	3
5	Дифференциация гласных У—Ю	Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Ю. Дифференциация твердых и мягких согласных в слогах, словах, предложениях, словосочетаниях и тексте	3
6	Дифференциация гласных Э—Е	Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной Е. Дифференциация твердых и мягких	3

		согласных на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Развитие фонематического восприятия и анализа. Соотнесение твердых и мягких согласных с символом. Работа со звуковой схемой слова	
7	Дифференциация гласных Ы—И	Твердые — мягкие согласные. Обозначение мягкости на письме при помощи гласной И. Дифференциация твердых и мягких согласных на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Знакомство с обозначением твердых и мягких согласных. Выделение гласных Ы—И в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, тексте	3
8	Мягкий знак	Знакомство с мягким знаком. Соотнесение мягкого знака с символом. Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака. Разделительный мягкий знак. Дифференциация мягкого знака в словах при обозначении мягкости и при разделении. Соотнесение слов с мягким знаком со схемой	4
9	Твердый знак	Знакомство с твердым знаком. Знакомство со схемой слова. Развитие слухового и зрительного внимания. Дифференциация твердых и мягких согласных. Знакомство с правописанием и употреблением твердого знака в словах. Дифференцированное употребление твердого и мягкого знака в словах	4
10	Звуки Б-Б', П-П'	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Б—Б', П—П'. Дифференциация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Работа с паронимами. Развитие фонематического восприятия. Знакомство с обозначением звонких и глухих звуков. Соотнесение звуков с символами	4

11	Звуки В—В', Ф—Ф'	Знакомство с характеристикой звуков В—В', Ф—Ф' и нормой произношения. Работа на уровне слога, слова, предложения и текста. Развитие фонематического восприятия. Работа с паронимами. Работа по звуковому, слоговому и языковому анализу. Соотнесение звуков с символами	4
12	Звуки Г—Г', К—К'	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Г—Г', К—К'. Дифференциация звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Соотнесение звуков занятия с символами. Развитие слухового внимания. Развитие слухового и зрительного восприятия. Работа по фонематическому анализу и синтезу	4
13	Звуки Д—Д', Т—Т'	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Д—Д', Т—Т'. Сравнение звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Знакомство с характеристикой данных звуков. Работа с паронимами. Развитие слухового внимания, памяти и восприятия. Работа по фонематическому анализу и синтезу. Соотнесение звуков занятия с символами	4
14	Звуки З—З', С—С'	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков З—З', С—С. Сравнение звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Работа по звуковому анализу. Соотношение звуков с символами. Работа на уровне слога, слова и предложения. Развитие фонематического анализа и синтеза. Развитие слуховой памяти. Развитие логического и образного мышления	4
15	Звуки Ж—Ш	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков Ж—Ш.	4

		Сравнение звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте. Знакомство с обозначением звуков на письме. Работа с паронимами. Развитие фонематического слуха, восприятия, звукового и слогового анализа	
16	Звуки С—Ш	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков С—Ш. Соотнесение звуков с буквами. Сравнение артикуляции. Сравнение звуков в слогах, словах, предложениях, тексте. Развитие фонематического слуха, восприятия. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа и синтеза	4
17	Звуки З—Ж	Знакомство с нормой произношения и характеристикой звуков, З—Ж. Сравнение звуков на всех этапах работы. Соотнесение звуков с буквами. Развитие фонематического слуха, восприятия. Развитие логического мышления. Развитие зрительной и слуховой памяти	4
18	Звуки Ч—Т'	Знакомство с характеристиками звуков. Соотнесение с буквами. Сравнение звуков на всех уровнях работы. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа. Развитие фонематического и слухового внимания. Развитие фонематического и слухового восприятия	4
19	Звуки С—Ц	Сравнение характеристики звуков. Выделение данных звуков в ряду звуков, слогов, слов. Сравнение звуков во всех позициях. Соотнесение звуков с буквами. Работа с паронимами. Развитие неречевых процессов. Развитие словаря на звуки С, Ц	4
20	Звуки Ц—ТС	Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с соответствующими буквами.	4

		Сравнение данных звуков во всех позициях. Сравнение паронимов по трем признакам: произношение, написание, значение. Развитие неречевых процессов. Развитие словаря на заданные звуки	
21	Звуки Ч—Щ	Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с буквами и с символами. Выделение звуков Ч—Щ в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов	4
22	Звуки Ч—Ц	Знакомство с характеристиками звуков. Соотнесение с буквами. Сравнение звуков на всех уровнях работы. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового и языкового анализа. Развитие фонематического и слухового внимания. Развитие фонематического и слухового восприятия	4
23	Звуки Р—Р', Л—Л'.	Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с буквами и символами. Выделение звуков Р—Р', Л—Л' в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов	4
24	Звуки Й—Л—Л'	Знакомство со звуками. Соотнесение звуков с буквами и символами. Выделение звуков Й—Л—Л' в слогах, словах, предложениях и в тексте. Сравнение звуков во всех позициях. Развитие неречевых процессов	4
25	Звуки В—Л	Знакомство с артикуляцией звуков. Сравнение артикуляции. Соотнесение звуков с буквами. Дифференциация звуков на всех этапах. Развитие высших психических процессов. Работа с паронимами. Развитие звукового, слогового, языкового анализа	4
Слог. Слово. Словосочетание. Предложение. Текст.			
Работа на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста проводится на основном этапе работы во время дифференциации оппозиционных пар звуков			

	Всего часов: 91
--	-----------------

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Примерные задания, направленные на предупреждение и коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии:

1. Придумать слова с 3, 4, 5 звуками.
2. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.
3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).
4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова:

ви.ка	б.нокль
ди.ан	лу.а
ум.а	ко.ова

2. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (**шуба, уши, кошка**).
3. Составить слова различной звуко-слоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: **сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк** и др.
4. Выбрать из предложений слова с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать.
5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово:

Па - (пар)

па - - (парк)

па - - - (паром)

па - - - - (паруса)

6. Подобрать слово с определенным количеством звуков.
7. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К

каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука.

Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

Р У Ч К А

роза угол чаша каша аист

8. Преобразовать слова:

- добавляя звук:

рот - крот, мех - смех, осы - косы; луг - плуг;

- изменяя один звук слова (цепочки слов):

сом - сок - сук - суп - сух - сох - сор - сыр - сын - сон;

- переставляя звуки: **пила - липа, палка - лапка, кукла - кулак, волос - слово.**

9. Какие слова можно составить из букв одного слова, например: ствол (стол, вол), крапива (**парк, ива, карп, пар, рак, Ира**).

10. От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: **дом - мак - кот - топор - рука.**

11. Игра с кубиком. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика.

12. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква слова и т. д. Например: п..... (простокваша).

13. Составить графическую схему предложения.

---- предложение

-- -- слова

- - - - слоги

. . . . звуки

14. Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке:

нос - сон, кот - ток, сор - рос, топ - пот.

15. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву следующих слов: **рак, брови, сумка, трава, сыр (комар).**

16. Разгадать ребус. Детям предлагаются картинки; например: "**курица**", "**осы**" "**шуба**", "**карандаш**", "**арбуз**". Они выделяют первый звук в названиях картинок, записывают соответствующие буквы, прочитывают (**кошка**).

17. Отобрать картинки с определенным количеством звуков в их названии.

18. Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются. Примерные картинки:

"сом", "косы", "мак", "топор", "забор".

19. Какой звук убежал? (**Крот - кот, лампа - лапа, рамка - рама**).

20. Найти общий звук в словах: **луна - стол, кино - игла, окна - дом.**

21. Раскладывание картинок под графическими схемами. Например: прямоугольники, разделенные на части, обозначают слово и слоги.

Кружочки-звуки.

22. Придумать слова к графической схеме.

23. Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.

24. Назвать деревья, цветы, животных, посуду и т. д., слово-название которых соответствует данной графической схеме.

Также ведется работа над развитием речевого аппарата и голоса.

1. Дыхательная гимнастика.

Цель: выработка правильного носового дыхания.

1.1. Поглаживание носа от кончика вверх - вдох, при выдохе похлопайте пальцами по ноздрям со звуком МММ.

1.2. Расширьте ноздри - вдох, расслабьте - выдох.

1.3. Широко открыть рот и подышать носом.

1.4. Четырёхфазное дыхательное упражнение. Вдох - задержка - выдох - задержка.

(Упражнения для дыхательной гимнастики даны в методической литературе).

2. Беззвучно произнести А - Э - О, с поворотом головы.

Цель: активизировать работу мягкого нёба и глотки.

3. Воспроизведение слогового ряда со сменой ударного слога.

Цель: отработка дыхания, ритма речи, укрепления мышц губ и языка.

БА- БА-БА

БА- БА-БА

БА- БА-БА

ВО-ВО-ВО

ВО-ВО-ВО

ВО-ВО-ВО

ПЫ-ПЫ-ПЫ

ПЫ- ПЫ-ПЫ

ПЫ-ПЫ-ПЫ

ЛА-ЛА-ЛА

ЛА -ЛА-ЛА

ЛА- ЛА-ЛА

4. Орфографическое чтение вслух.

Под орфографическим чтением понимается чтение слова так, как оно пишется. Это просто необходимо, потому, что дети помогают себе, проговаривая, правильно артикулируя слова при чтении именно так, как они пишутся, не карабль, не кораболь, а именно кОраБЛЬ.

5. Чтение чистоговорок

Цель: отрабатывать чёткую артикуляцию; развивать чувства ритма и рифмы; развивать творчество детей (придумывание чистоговорок)

6. Скороговорки.

Очень важным этапом работы над речевым аппаратом является работа со скороговорками, работая с которыми, педагог решает многие задачи:

- развивает фонематический слух каждого ребёнка;
- уточняет артикуляцию звуков, отрабатывает чёткость артикуляции;
- развивает память;
- способствует снятию страха перед произнесением трудных слов;
- работает над памятью;
- обеспечивает благоприятный эмоциональный настрой ученику;
- развивает правильное дыхание;
- помогает почувствовать мелодию, ритм, темп речи; способствует увеличению скорости не только говорения, но и чтения.

Например, "Топали мы, топали, до тополя дотопали", "Пошла Поля полоть в поле", "Мама мылом Милу мыла, не любила Мила мыло", "Попугая не пугают, попугая не купают, попугая покупают".

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Игры, направленные на устранения предпосылок артикуляторно-акстической дисграфии

«Найди себе пару»

Цель: развитие речевого слуха - умение подбирать слова близкие по звуковому составу.

Ход игры: педагог предлагает поиграть и рассказать, в чем будет состоять эта игра: «Каждый должен найти себе пару. Для этого кто-нибудь, например Сережа, скажет слово, а кто-то из вас отзовется похожим словом. Если Сережа скажет шутка, то парой будет тот, кто отзовется словом мишутка или утка. Те, кто составил пару, отходят в сторону. Упражнение продолжается до тех пор, пока все ребята не подберут себе пару.

«Придумай необычные слова»

Цель: развитие речевого слуха - умение подбирать слова с заданным звуком.

Ход игры: педагог читает детям стихотворение И.Токмаковой «Плим» и говорит: «Мальчик придумал смешное слово ПЛИМ, которое ничего не обозначает. А вы можете придумать такие слова, которые тоже бы ничего не обозначали (3 - 4 ответа). Затем педагог напоминает детям, что на предыдущих занятиях они подбирали разные слова - названия игрушек, предметов - со звуками С и Ш, З и Ж, Ш-Ж. «А сейчас придумайте такие смешные слова, как слово ПЛИМ, но со звуком Ч, Щ». Дети придумывают слова сначала со звуком Ч, потом со звуком Щ. Обращается внимание на то, чтобы дети выделяли эти звуки в словах голосом, произносили их отчетливо и ясно.

«Красный - белый»

Цель: развитие речевого слуха - нахождение звука в словах, воспринятых на слух.

Оборудование: по два кружка на каждого ребенка (красный и белый).

Ход игры: педагог предлагает детям внимательно вслушиваться и определять, в каком слове есть заданный звук. Если в слове заданный звук есть, дети должны поднять красный кружок, если нет - поднимают белый кружок.

«Кто больше?»

Цель: развитие речевого слуха - нахождение звука в названиях предметов по картинке.

Оборудование: сюжетная картинка, на которой изображены предметы с определенным звуком.

Ход игры: педагог показывает детям картину, например «Огород». После рассматривания картины педагог предлагает рассказать, что собирают пионеры на огороде. Затем перед детьми ставится задача сказать, в названии каких предметов имеется звук Р (звук С). За каждое слово дается картонный кружок. Выигрывает тот, у кого больше кружков.

«О, счастливчик»

Цель: развитие речевого слуха - умение дифференцировать гласные, слышать ударную гласную.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. В центре стола, вокруг которого сидят игроки, выкладываются 4 картинки. Педагог называет любую из этих картинок, произнося только гласные звуки и выделяя голосом ударный звук. Игрок, который первым понял слово, четко произносит его и раньше других поставил свой указательный пальчик на соответствующую картинку, забирает эту картинку себе. Педагог кладет на место выбывшей новую картинку, и игра продолжается. Владелец наибольшего числа угаданных картинок становится «счастливчиком» и получает приз.

«Слова с начинкой»

Цель: развитие речевого слуха - умение дифференцировать гласные, слышать ударную гласную.

Оборудование: предметные картинки.

Ход игры. На столе раскладываются картинки: роза, рак, рот, ручка, рама, рожки, сыр, трон, тройка, кран, град, пар, шар, вор.

Педагог называет длинные слова, внутри которых «спрятаны» короткие слова, проиллюстрированные картинки. Например, он говорит слово «дРАКон». Дети быстро произносят короткое слово «РАК» и ставят свои указательные пальчики на соответствующую картинку. Самый сообразительный и ловкий игрок (или все угадавшие) получает призовую фишку (счетную палочку, например). Побеждает обладатель наибольшего количества призовых фишек.

Педагог может предложить детям следующие слова: экран, ограда, патрон, угроза, дракон, крот, белоручка, дворник, новостройка, парус, шарфик, разговор, раковина, парта, дорожки, градусник, напарник, барак, проза, наоборот, сырой, короткий, поворот, сырник, партия, панорама, проворный, драма, ворон, мрак, награда и т.д.