



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

**Логопедическая работа по преодолению артикуляционно-акустической
дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим
недоразвитием**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

60,28 % авторского текста

Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована

«13» 12 2024 г пр. № 4

зав. кафедрой СППиПМ

Л.А.Дружинина

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-406-101-3-2
Кливаденко Оксана Александровна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СППиПМ
Бородина Вера Анатольевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	7
1.1. Закономерности овладения письмом младшими школьниками	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	16
1.3.Специфика овладения письмом младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием	22
Выводы по главе 1	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	30
2.1 Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	30
2.2 Содержание логопедической работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием	39
Выводы по главе 2.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	52

Актуальность исследования. Письмо, в отличие от устной, относится к более развитой стадии речевого развития. Развитие письменности является одним из результатов развития человека.

Письмо основано на устной речи и выступает ее высшим этапом, поэтому письменная и устная речь тесно связаны. Письмо – это наглядное представление устной речи, состоящее из графических символов – букв – звуков речи.

Овладение письмом является важнейшей задачей в младшем школьном возрасте. Специалисты в области психологии и педагогики придают особое значение обучению детей навыкам письма и чтения, называя их ключевыми компонентами в любой осознанной деятельности человека. При анализе этих вопросов с точки зрения различных наук, ученые называют овладение письменной речью «предпосылками для освоения школьных навыков» (Д.Н. Исаев, Е.А. Логинова, Е.Н. Российская, Л.Ф. Спирина и др.). Психологи и нейрофизиологи Б.Г.Ананьев, Е.В.Гурьянов и А.Р.Лурия называют навыки письма и чтения ведущими в любой осознанной деятельности человека.

Учитывая сложность и важность письменной речи, необходимо изучить специфику нарушения данного вида деятельности. Дисграфия и дислексия – распространенные расстройства, которые выявляются на ранних стадиях обучения.

В современной логопедии процесс письма традиционно рассматривается как часть единого процесса речевого развития ребенка.

Построение процесса коррекции нарушений письма должны быть построены на знании теоретических аспектов речевой деятельности ребенка, в частности процесса развития письменной речи. Так, логопед должен понимать специфику формирования письменной речи, учитывать этап развития речи ребенка, понимать с какими трудностями он может встретиться при обучении письму и чтению.

Особенно важно это при построении коррекционного процесса у детей с нарушениями речи.

Нарушения письменной речи разного рода очень часто встречается у детей младшего школьного возраста из-за слабого развития фонематических аспектов речи. При этом, фонематические нарушения и дефекты касаются всей фонематической системы ребенка (слух, восприятие, представления) (Л.Н.Ефименкова, Г.А.Каше, И.Н.Садовникова, Л.Ф.Спирова и другие). Это вызывает дополнительные трудности при обучении письму и чтению

Одним из часто встречающихся нарушений речи является фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН). В случае наличия ФФН у ребенка нарушается процесс формирования звукопроизношения, так как имеются недостатки в восприятии речи, выделении фонем и другие проявления.

Механизмы нарушений письма изучены в работах таких авторов ,как Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Н. И. Садовникова, А. Н. Корнев, Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. В настоящее время в литературе представлено много работ и исследований, посвященных формированию готовности детей младшего школьного возраста к обучению письму (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, А. Н. Корнев). Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма у учащихся школ (И. Н. Садовникова,[46], А. Ф. Спирова [48], А. В. Ястребова [60]). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев [30], Р. Е. Левина [33]).

В то же время многие теоретические вопросы о трудностях в обучении младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием остаются малоизученными.

В логопедии также 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, в том числе у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (И.Н.Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Е.Ф.Соботович, О.А.Токарева, и др.). Вопросы классификации и изучения дисграфии изучались А.Н. Корневым Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, М.Е. Хватцевым и др. До настоящего времени эффективность логопедической

работы по предупреждению и коррекции письма и чтения при дисграфии недостаточно высока

Актуальность исследования состоит в том, что большое количество школьников с ФФН и в настоящее время продолжает вызывать повышенное внимание с точки зрения овладения письменной речью, что свидетельствует об актуальной проблеме исследования, для практики специального коррекционного образования. Это определяет выбор темы исследования.

«Логопедическая работа по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием».

Объект исследования: письменная речь младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Предмет исследования: особенности логопедической работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Цель: теоретически и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности нарушения письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

3. Составить комплекс упражнений по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Поставленные задачи решались с использованием комплекса методов:

Теоретические: анализ, сравнение, обобщение

Эмпирические: педагогический эксперимент, методы логопедической диагностики.

База исследования: МБСКОУ школа-интернат № 11 г. Челябинска. В эксперименте участвовало 10 школьников 8 лет, учащихся во втором классе.

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

1.1. Закономерности овладения письмом младшими школьниками

Письмо – это вспомогательная система знаков, которая была создана людьми и используется для фиксации тонального языка и тонального языка. В то же время письмо – это независимая система общения, которая выполняет функцию определения устного языка и выполняет ряд независимых функций: письменный язык обеспечивает усвоение знаний, собранных человеком, и расширяет сферу человеческого общения [28].

А. Р. Лурия отмечал, что письмо является одним из самых сложных и осознанных психологических процессов в рамках речевой деятельности. Однако, графические навыки письма также относятся к сенсорным навыкам человека. Речевая функциональная система базируется на активности различных структур головного мозга, которые выполняют специфические операции в рамках речевой деятельности, а также на работе анализаторных систем. А. Р. Лурия выделяет три функциональных блока, ответственных за мозговую деятельность [6].

Первый блок включает подкорковые структуры, которые обеспечивают нормальный тонус коры и ее состояние бодрствования. Вторым функциональным блоком является задние отделы коры больших полушарий, где происходит прием, обработка и хранение сенсорной информации, поступающей от внешнего мира. Этот блок является основным компонентом мозга, отвечающим за процессы восприятия. Третий блок включает передние отделы коры больших полушарий, где осуществляется программирование, регуляция и контроль человеческого поведения, а также регуляция активности подкорковых структур, тона и состояния бодрствования всей системы. Благодаря взаимодействию этих трех функциональных блоков, каждый из которых выполняет свою уникальную функцию, речевая деятельность человека осуществляется.

Л.С. Цветкова указывает, что письмо является сложным процессом, требующим совместной работы различных областей головного мозга и развития различных речевых и неречевых функций [56].

Письмо включает совместную работу различных областей головного мозга. Заднелобные, нижнетеменные, височные, задневисочные и переднезатылочные области головного мозга играют важную роль в осуществлении этого процесса. В процессе письма задействованы слуховой, зрительный и двигательный анализаторы. Слуховой анализатор помогает воспринимать звуковые аспекты речи, зрительный анализатор обеспечивает обработку визуальных информационных сигналов, а двигательный анализатор отвечает за координацию движений, необходимых для письма. Нарушение функционирования любого из анализаторов может повлиять на процесс письма. Например, проблемы со слуховым анализатором могут затруднить распознавание звуковых аспектов речи и оказать негативное влияние на правильное написание слов. Аномалии в зрительном анализаторе могут затруднить распознавание и восприятие письменных символов. Для успешного осуществления письма необходим достаточный уровень развития определенных речевых и неречевых функций. Например, фонематический слух, который позволяет различать звуковые различия в речи, является важным для правильного написания слов. Развитие лексического и грамматического аспектов речи также играет роль в формировании навыков письма [31].

Т.В. Ахутина пишет, что письмо включает

- избирательную активацию (I блок);
- операции по переработке слухоречевой, кинестетической, зрительной и полимодальной информации (II блок);
- серийную организацию движений, программирование, регуляцию и контроль акта письма (III блок) [5].

Письменное выражение является вторичной формой языка, которая включает устную и письменную речь. Однако письменная речь отличается от устной тем, что требует целенаправленного обучения для ее развития. В период обучения грамоте формируются механизмы письменной речи, и

последующее систематическое обучение способствует ее улучшению. Б. Г. Ананьев и Л. С. Выготский полагали, что рефлекторное повторение помогает создать динамический стереотип слова путем взаимодействия звуковых, зрительных и двигательных стимулов [10].

В процессе освоения письменной речи устанавливаются новые связи между слышимым и произносимым словом, а также между видимым и записываемым словом. Это происходит благодаря совместной работе четырех анализаторов: речевого, слухового, зрительного и двигательного, во время написания.

А. Р. Лурия описал следующие этапы процесса письма:

1. Побуждение и задача. Письмо начинается с появления побуждения или мотивации, а также определенной задачи или цели, которую необходимо выразить в письменной форме.

2. Планирование. Затем мысленно составляется план письменного высказывания, формируется смысловая программа и общая последовательность мыслей, которые будут выражены в тексте.

3. Структурирование предложения: Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранять правильный порядок написания фразы и ориентироваться в том, что уже было написано и что предстоит написать.

4. Разбиение на слова. Предложение, которое должно быть написано, разбирается на составляющие слова. Это помогает определить границы слов в процессе письма.

5. Анализ звуковой структуры. Для правильного написания слова необходимо проанализировать его звуковую структуру, последовательность звуков и их место в слове.

6. Сопоставление с буквами. Выделенная фонема (звук) соотносится с определенным зрительным образом буквы. Важно, чтобы выбранная буква была отличима от других графических символов, особенно от похожих [31].

Эти операции, описанные А.Р. Лурией, представляют последовательность шагов, которые выполняются в процессе письма для достижения правильного и четкого выражения мыслей в текстовой форме.

Одной из сложных задач в процессе письма является анализ звуковой структуры слова, который требует взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов. В этом процессе значительную роль играет произнесение слова вслух, так как это помогает уточнить характер звука и различить его от похожих фонем. Произнесение также помогает определить последовательность звуков в слове. Затем следует этап соотнесения выделенных фонем с соответствующими графемами. Важно различать все графемы, особенно те, которые имеют схожую графическую форму. Для успешного различения похожих графем у ребенка должны быть развиты зрительный анализ и синтез, а также представления о пространстве. Завершающей операцией в процессе письма является движение руки для воспроизведения графемы, сопровождаемое кинестетическим и зрительным контролем, а также чтением написанного текста [2].

В процессе написания слова осуществляется анализ его звуковой структуры. Первоначально определяется последовательность звуков в слове, а затем звуки уточняются и превращаются в обобщенные речевые звуки, называемые фонемами. Эти процессы начинаются на осознанном уровне, но со временем становятся автоматическими. Важную роль в анализе и синтезе звуков играет артикуляция - процесс формирования звуков с помощью артикуляционных органов.

Следующий этап - формирование графем, которые представляют собой зрительные образы графических символов, учитывая пространственное расположение элементов. Это достигается путем преобразования слышимых звуков (фонем) в соответствующие графемы.

Затем графемы переносятся в кинемы - систему последовательных движений, необходимых для написания. Это включает кинетические навыки, связанные с движениями руки при письме.

А.Р. Лурия отмечает, что на разных этапах развития письменных навыков каждая из этих операций может иметь разную значимость. В начальных стадиях развития письма внимание уделяется звуковому анализу слова и поиску соответствующих графем. Однако по мере развития навыков письма эти аспекты становятся автоматизированными. Плавные и устойчивые

кинетические шаблоны формируются при написании слов, которые уже автоматизированы.

И.Н. Садовникова отмечает, что формирование письма подвержено влиянию определенных онтогенетических факторов. Важными из них являются:

1. Поскольку письмо использует готовые механизмы устной речи, формирование письма зависит от развития устной речи.

2. Процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов. В свою очередь, при записи происходит преобразование временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков [44].

А. Валлон согласно своей теории отмечает, что сенсомоторная основа психического развития ребенка формируется через координацию между глазом и рукой, а также между слухом и голосом. Речевая функция развивается последовательно и взаимосвязанно в соответствии с определенными закономерностями. Эти закономерности определяют последовательное и взаимосвязанное развитие речевой системы, включающей фонетику, лексику и грамматику.

Согласно Н.А. Бернштейну, все дети, независимо от методики обучения, проходят через несколько фаз при освоении письма. Один из этих этапов характеризуется тем, что дети пишут очень крупные буквы. Это не объясняется несовершенством пространственной координации. Циклографические наблюдения показывают, что в процессе крупного письма разница между кончиком пишущего инструмента (ручкой, карандашом, маркером и т.д.) и движением самой руки относительно невелика. Этот способ облегчает детям перешифровку. В процессе освоения перешифровки они развивают навыки переносить зрительные и затем проприоцептивные коррекции на кончик пишущего инструмента. Дети автоматически научаются задавать кончику пишущего инструмента требуемую траекторию, что постепенно уменьшает размер выписываемых букв. Аналогичные операции наблюдаются при выполнении действий с другими предметами [16].

Письмо, в отличие от устной речи, не обладает интонацией, экспрессией и звучанием, и не сопровождается ситуацией общения с партнером. Из-за этих особенностей письмо требует высокой степени абстракции в своем развитии. Ребенок оказывается в ситуации психологической неподготовленности к освоению письма, так как отсутствуют мотивы, стимулирующие его интерес. В то же время, развитие устной речи происходит раньше, чем внутренней речи, но письменная речь предполагает использование внутренней речи.

Н. С. Куликова считает, что с точки зрения психологии письмо изучено в достаточной степени, но вклад отдельных элементов и обучение учащегося выбору способов написания требует дальнейшего исследования. Конечно, каждое из этих звеньев играет разную роль и осуществляется с помощью разных психофизиологических механизмов, поскольку процесс письма на разных этапах развития навыка создается по-разному.

Проводимые исследования отразились и на состоянии логопедической науки и практики. В ряде работ изучались механизмы нарушений письменной речи, анализировались предпосылки и функциональная основа развития письма на начальных этапах обучения.

На развитие письма непосредственное влияние оказывают фонематические процессы.

В понятие фонематические процессы входит:

- фонематические представления.
- фонематический слух;
- фонематическое восприятие;

Л.С. Волкова в своих исследованиях определила термин «фонематический слух» как тонкий и систематизированный слух, который обладает способностью различать и распознавать фонемы, составляющие звуковую структуру слова. Фонемы являются минимальными звуковыми единицами, которые различают значения слов в языке [34].

Она также определила понятие «фонематического восприятия» как специальные умственные процессы, направленные на дифференциацию фонем и определение звуковой структуры слова. Фонематическое восприятие основывается на фонематическом слухе и предполагает способность различать

и анализировать звуковые характеристики речи, такие как звуковые контрасты, акцентуацию и интонацию.

Фонематический слух – это способность человека анализировать и интегрировать звуки речи, т. е. на слух воспринимать и различать фонемы, характерные для данного языка [49].

Фонемный анализ – это умственный акт анализа звуковой структуры слов. Он подразумевает разделение его на последовательные звуки, выделение отдельных звуков, их подсчет, разделение на типы. Аналогично синтез фонемы относится к умственным манипуляциям по синтезу фонетической структуры слов (объединению отдельных звуков в слоги и слогов в слова). Термин «фонематическое представление» – это мысленно хранимый звуковой образ слова, сформированный на основе восприятия предшествующих слов.

В исследованиях, проводившихся в области фонематических процессов фонематическое восприятие долгое время не рассматривалось достаточно подробно. Исследователи считали, что звуковая сторона речи включает несколько элементов и комбинации. А основой ее развития выступает мелкая и артикуляционная моторика.

Л. С. Выготский отмечал, что «единицей развития речи у детей является фонема» и считал, что развитие речи у детей происходит не путем накопления отдельных звуков, а путем развития фонематических систем [10].

Многие исследователи, например А. Р. Лурия и П. К. Анохин, пытались ответить на вопрос, какой отдел ЦНС функционирует и какие механизмы участвуют в процессе распознавания речи, т. е. фонемы. Они также определяли развитие соответствующих структур головного мозга в разном возрасте.

Основным законом восприятия фонем является закон восприятия фонетической стороны речи. Л. С. Выготский ввел понятие «фонематический слух», включающее в себя несколько речевых действий: возможность слышать данный звук в слове; умение различать слова, содержащие одни и те же фонемы в разном порядке, умение различать слова, фонетически похожие, но семантически разные [].

Д.Б. Эльконин провел исследования, которые доказали важность обучения детей навыкам фонемного анализа перед началом обучения

письменной речи. В работах таких ученых, как Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Ф.А. Рау, Е.Ф. Рау, М.Е. Хватцев и Н.Х. Швачкин, отмечается, что нарушение произношения звуков может сказываться на способности восприятия этих звуков [58].

В своих исследованиях Л.Е. Левина и В.К. Орфинская обнаружили, что дети с нарушением произношения и восприятия фонем имеют недостаточно развитые навыки артикуляции и восприятия отдельных звуков. Это указывает на важность фонематического восприятия для полноценного развития звуковой стороны речи [33].

Н.Х. Швачкин внес значительный вклад в изучение фонематических процессов. Он выявил последовательность, в которой дети овладевают различиями между фонемами, а также выяснил некоторые закономерности восприятия фонем [49].

За Н.Х. Швачкиным последовали и другие ученые, такие как А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков. Они полагали, что необходимо формировать более развитую форму фонетического слуха, позволяющую детям анализировать структурную структуру слов. То, что Д. Б. Эльконин называет «фонематическим восприятием».

А. Н. Гвоздев полагает, что «дети замечают индивидуальные различия в звуках, но не разделяют слова на звуки самостоятельно». Поэтому дети не могут самостоятельно анализировать структуру слов, поэтому нуждаются в своевременной и специализированной помощи [13].

Ученые, такие как Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.Е. Чиркина, а также психологи и лингвисты, включая А.Р. Лурию и Д.Б. Эльконина, говорят о существовании прямой связи между уровнем развития устной речи у детей и их перспективами в освоении письма.

Р.Е. Левина считает, что завершением фонетического развития в норме является акустический процесс, направленный на выделение конкретного звука среди других звуков. Поэтому развитие фонетической стороны речи у ребенка начинается с аудиальной дифференциации фонем, затем активизируется артикуляция и завершается аудиальной дифференциацией.

Л.Ф. Спирова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.Н. Сазонова изучали особенности развития фонематических процессов в детском возрасте. Они сосредоточились на особенностях обработки фонем у детей с различными языковыми трудностями [48].

Слабо развитый фонематический слух сказывается на общем развитии детского фонематического анализа. Это затруднит обучение чтению и письму в будущем. Д. Б. Эльконин определял фонематическое восприятие как «умение прислушиваться к отдельным звукам слов и анализировать их фонемы при внутреннем произношении слов». Этот процесс первым формируется у ребенка в онтогенезе. Примерно до 4 лет фонематическое восприятие должно быть уже достаточным образом сформировано [58]. Р.Е. Левина, Н.К. Швачкин отмечают, что в данный возрастной период формируется и звукопроизношение у ребенка.

С постепенным развитием фонематического восприятия ребенок начинает слышать отдаленные звуки (гласные – согласные, звонкие – глухие, твердые – мягкие). Так, ребенок начинает с акустического различения фонем, затем включается артикуляция звуков и, наконец, процесс различения согласных заканчивается различением высоты звука (Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин, С. Н. Ржевкин).

Развитие фонематического слуха способствует развитию всего фонетического плана речи, в том числе структурной системы слов. Благодаря систематической ребенок учится лучше узнавать и различать окончания слов, приставки, общеупотребительные суффиксы, предлоги при соединении согласных и др.

Недостаточное развитие фонематического анализа и синтеза может иметь серьезные последствия для семантической структуры языка, особенно в отношении связи между звучанием и значением слов. Фонематический слух играет важную роль в связи речи с другими когнитивными функциями ребенка, такими как восприятие, познание и координация [9].

Для достижения правильного произношения необходимо, чтобы ребенок имел способность разбирать и объединять звуки речи, что зависит от его

уровня фонематического слуха, то есть от способности распознавать фонемы конкретного языка. Формирование фонематического восприятия звуков речи происходит благодаря взаимодействию акустических и кинестетических стимулов, которые обрабатываются в коре головного мозга. Ребенок постепенно учится различать фонемы и умеет их разбивать на составные звуки. Важными компонентами этого процесса являются аналитические и синтетические действия.

Уровни развития фонематического слуха у детей [9]:

1. Первичный уровень. В первую очередь нарушается фонематическое восприятие. Недостаточно сформированы предпосылки к овладению речевым анализом и уровнем операций речевого анализа.

2. Вторичный уровень. Распознавание фонем является вторичным. Анатомические и двигательные нарушения органов речи нарушают кинестетическое чувство речи. Нарушается нормальное слухоречевое взаимодействие – основное приспособление развития речи.

Уровень развития фонематического слуха у ребенка влияет на его способность к анализу речи. Существуют различные степени нарушения восприятия фонем.

Таким образом, письменная речь представляет собой отдельный вид речевой деятельности, который развивается позже, чем устная речь. Письменную речь отличает вторичность в формировании и значительная сложность. Анализ литературного материала указывает на прямую связь между нарушениями письменной речи и дефектами речевого развития речи. Аномалии речевой функции находятся в прямой зависимости от сбоя анализатора и нарушают звуко различение речи. Как правило, в начале обучения в школе все процессы уже сформированы.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Психолого-педагогические особенности детей с языковыми нарушениями описаны в работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, О.Е. Грибовой и др.

В отличие от детей с нормальным речевым развитием, у детей с нарушениями речи наблюдаются отклонения в языковом и психомоторном развитии.

Речевые расстройства могут влиять на разные речевые компоненты. Некоторые из них относятся только к процессам произношения и, как обнаружено, снижают разборчивость речи без сопутствующих проявлений. Другие влияют на фонематическую сторону языка и выражаются не только в ошибках произношения, но и в неадекватном владении звуковым составом слова, что приводит к нарушениям чтения и письма. Другие – это нарушения коммуникации, которые могут повлиять на образование ребенка в общеобразовательной школе.

В рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений, Р.Е. Левина выделяет группу детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН). Эта группа включает детей с нормальным слухом и интеллектом, у которых нарушены аспекты произношения и особенно фонематического слуха. Согласно Л.С. Волковой, ФФН представляет собой нарушение формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, вызванными дефектами в восприятии и произношении фонем [33].

Основным характеристическим признаком ФФН является недостаточное развитие процессов произношения и восприятия фонем, которые имеют близкие акустико-артикуляционные характеристики. ФФН объединяет разнообразные нарушения речевой деятельности, которые препятствуют полноценному речевому общению и социальному взаимодействию.

Р.Е. Левина [33], Н.С. Жукова [22], Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [53], Е.В. Чиркина [57] и другие исследователи, которые изучали детей с фонетико-фонематическим недоразвитием показали, что эти дети характеризуются отсутствием хорошо сформированных психических процессов, которые тесно связаны с речевой активностью, в дополнение к собственно речевым нарушениям.

Помимо нарушений речевых (устных) характеристик у детей с ФФН наблюдаются отклонения в формировании психических функций и процессов.

Развитие внимания отличается неустойчивостью и непостоянством. Произвольное внимание характеризуется своей несформированностью. Такие дети с трудом концентрируются на одном задании и переключаются на другое. Многими авторами установлено, что у детей с ФФН устойчивость, распределение, концентрация внимания находится на менее высоком уровне. Это отмечают Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова [60]

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) память может быть менее эффективной по сравнению с детьми с нормальным развитием. В таких случаях детям требуется больше времени и повторений для запоминания информации. Т. Б. Филичева объясняет, что у таких детей нарушение внимания и памяти проявляется в том, что им трудно восстановить расположение объектов после их перестановки, они не замечают неточностей в рисунках или шутках, и они не всегда могут различить предметы или слова по определенным признакам.

У детей с ФФН относительно сохраняется смысловая и логическая память, но вербальная память снижена, что приводит к ухудшению способности к запоминанию. Они испытывают трудности в запоминании сложных инструкций, элементов и последовательности задач.

Т.А. Ткаченко отмечает, что у дошкольников с задержкой речевого и фонематического развития формирование словесно-логического мышления происходит с задержкой, в то время как у обычных детей оно развивается полностью. Такие дети испытывают трудности в классификации предметов и обобщении явлений и признаков. Часто их суждения и выводы бедны, фрагментарны и логически несвязанны [49].

Отмечаются особенности в процессе мыслительной деятельности. Преобладает наглядно-метафорическое мышление, поэтому дети с трудом понимают абстрактные понятия и отношения. Скорость умственной деятельности может быть несколько замедлена, вследствие чего может быть

замедлено понимание материала. Вербальное и логическое мышление развито слабо.

При визуальной идентификации объекта в сложных условиях дети с фонетико-фонематическим недоразвитием воспринимают изображение объекта с определенными трудностями. Им нужно больше времени, чтобы принять решение. Они отреагировали, проявили неуверенность и допустили некоторые ошибки при обнаружении. Они использовали элементарные формы ориентации при выполнении задания «приравнять к стандарту». Например, дети с ФФН меньше использовали метод зрительного соотнесения при выполнении задач для имитации перцептивного действия. Изучение зрительного восприятия позволяет сделать вывод, что у детей с ФФН оно недостаточно развито [53].

Т.А. Ткаченко отмечает, что «расстройства внимания и памяти в основном влияют на произвольную деятельность. Концентрация и запоминание на произвольном уровне гораздо лучше» [49].

Связь между моторикой пальцев и языковой функцией была подтверждена исследованиями Института физиологии детей и подростков Российской академии педагогических наук. М. И. Кольцова, Е. И. Исенина обнаружили, что когда движения пальцев соответствуют возрасту, речь соответствует возрасту, а когда развитие движений отстает, речь не соответствует возрастным нормам. У подавляющего большинства детей с фонетико-фонематическим недоразвитием пальцы неактивны, их движения неточны или противоречивы. Многие 5-летние дети держат ложку в кулаках или только начинают пользоваться кистью и карандашом, иногда они не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать обувь и т.д.

Фонетико-фонематическое недоразвитие младших школьников не обязательно бывает осложнено какими-либо нарушениями нервно-психической деятельности. Однако, по мнению Н.С.Жуковой [22], Е.М. Мастюковой [37], на практике сочетание речевого недоразвития с рядом неврологических и психопатологических синдромов встречается намного чаще.

В группу для детей с ФФН включаются дети с дислалией и стертой дизартрией. У детей с дислалией нет серьезных нарушений общей моторики. При этом, тонкая и артикуляционная моторика, слуховой ритм речи развиты слабо. У детей со стертой дизартрией общая моторика недостаточна: повышен мышечный тонус, нарушена статическая и динамическая координация движений, изменены движения, темп и ритм. Эти особенности характерны для всей двигательной сферы – общей моторики, мимической, мелкой и артикуляционной.

В работах Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной и других выделены наиболее характерные для детей с ФФН недостатки звукопроизношения, касающиеся, прежде всего, фонем, отличающихся тонкими артикуляционными и акустическими признаками.

В рамках фонетико-фонематического развития детей, Р.Е. Левина выделяет несколько состояний [33]:

1. Недостаточное различение и затруднение в анализе нарушенных звуков в произношении. В этом состоянии дети испытывают трудности в различении и правильном произношении определенных звуков. Например, они могут затрудняться в произношении звука «р» и часто заменять его на звук «л». Также возможны затруднения с произношением звука «ш», который может быть заменен на звук «с». В то же время, они могут анализировать и правильно разбирать остальные звуки в словах, а также структуру слогов, что является характерной чертой этой наиболее легкой степени фонетико-фонематического недоразвития.

2. Недостаточное различение большого количества звуков из различных фонетических групп, при сформированной артикуляции этих звуков в устной речи. В этом состоянии дети сталкиваются с более серьезными затруднениями в различении звуков из разных фонетических групп, хотя их артикуляция сформирована достаточно хорошо. Например, они могут путать звуки «б» и «п», произнося их схожим образом. Также возможны трудности в различении звуков «т» и «д», которые произносятся ими похожим образом.

3. Глубокое фонематическое недоразвитие. В этом состоянии дети испытывают серьезные проблемы в восприятии звуков в словах и различении связей между звуковыми элементами. Они не могут услышать разницу между определенными звуками и не способны выделить их из общего состава слова или определить их последовательность. Например, ребенок может не услышать разницу между звуками «с» и «ш» и использовать их в словах неправильно. Также возможно, что он не сможет различить звуки «м» и «н» и будет произносить их одинаково.

При фонетико-фонематическом недоразвитии несформированность звуковой стороны речи выражается в:

- заменах звуков более простыми по артикуляции;
- искаженном произношении звуков;
- недифференцированном произношении звуков;
- нестойким употреблением звуков, т.е. их смешением, когда изолированно или в простых словах звуки произносятся верно, а в самостоятельной речи или в наиболее сложных словах происходят взаимозамены звуков, относящихся к разным фонетическим группам [39].

Все вышеперечисленные недостатки произношения свидетельствуют о незаконченности процесса формирования звуков, смешиваемых по акустическим или артикуляционным признакам. В отдельных случаях это явление сопровождается ошибками воспроизведения слов, сложных по слоговой структуре и звуконаполняемости, и редко употребляется в повседневной речевой практике.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) наблюдается разнообразие степеней выраженности нарушения фонематических процессов. Это означает, что у них может быть широкий спектр проблем, начиная от незначительных трудностей в различении фонем до серьезных затруднений в дифференциации звуков, принадлежащих к разным фонематическим группам. Важно отметить, что количество звуков, которые дети с ФФН плохо произносят или различают, не всегда полностью соответствует друг другу [55].

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН), диагностированное логопедом, означает, что у ребенка недоразвиты все фонетические стороны речи: нарушения произношения, обусловленные неумением различить звуки на слух; несформированные процессы анализа и синтеза звуков речи.

Из-за характеристик неврологической активности ВНД дети с ФФН определяются особенностями организации педагогического процесса:

- неустойчивое поведение и частые смены настроения;
- учебные действия могут быть трудными для освоения. Дети быстро устают на уроках. Задачи трудно выполнять в течение длительного периода времени.

- затруднено понимание вербальных указаний учителя, особенно, если инструкция содержит несколько этапов при выполнении и их необходимо реализовывать в правильном порядке;

- имеются нарушения дисциплины, обусловленные несформированностью психических процессов в ребенка.

Это означает, что несформированность речевой деятельности влияет и на другие сферы ребенка.

1.3. Специфика овладения письмом младшими школьниками с фонетико-фонематическим недоразвитием

Анализ литературных данных по проблеме фонетически-фонемического недоразвития показал, что у младших школьников с ФФН, как простые, так и сложные формы фонематического анализа и синтеза не формируются своевременно и отстают от возрастной нормы. Это подтверждается исследованиями многочисленных авторов, таких как Т.Б. Филичева, Т.В. Волосовец, Г.В. Чиркина Р.Е. Левина Р.И. Лалаева, В.К. Орфинская и другие

Задержка развития фонематических навыков представляет собой серьезное препятствие для успешного освоения чтения и письма. У детей с этими задержками наблюдаются ошибки в письменных работах, связанные с недостаточным усвоением лексических и грамматических правил языка. Эти ошибки включают:

1. Неправильное использование предложно-падежных конструкций.
2. Несоответствие между согласованием существительных и прилагательных, глаголов, числительных и т.д.
3. Разделение приставок и слитное написание предлогов.
4. Нарушение структуры предложений, такое как изменение порядка слов, пропуск слов, пропуск предлогов, слитное написание слов, неправильное определение границ предложений и т.д.
5. Искажения в слоговом составе слов, такие как «разорванные» слова, пропуски и недописывания слогов и т.д.[53]

В детских письменных работах также могут возникать графические ошибки, такие как недописывание отдельных элементов букв или добавление лишних элементов, ошибки в пространственном размещении элементов букв.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) наблюдаются ошибки, связанные как с недоразвитием звукового аспекта языка, так и с семантическими аспектами. Эти ошибки проявляются вместе с большим количеством орфографических ошибок, которые возникают из-за недостаточного формирования представлений у детей о звуковой структуре слова.

Самостоятельная письменная работа младших школьников с ФФН имеет специфические особенности. Они касаются как структуры текста (отсутствие согласованности, последовательности и последовательности изложения), так и неадекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств [43].

В отличие от детей с нормальным развитием речи, которые в течение дошкольного возраста осваивают словарный запас и грамматические формы, а также развивают навыки звукового анализа и синтеза слов, у детей с ФФН эти процессы замедлены из-за различных форм речевой патологии. Из-за этого дети с ФФН не могут полностью овладеть навыками чтения и письма.

Проявлением нарушения письменной речи является дисграфия.

Дисграфия представляет собой нарушение письменной речи, которое проявляется в специфических ошибках, не связанных с применением орфографических правил. Эти ошибки характеризуются стойким характером и

не обусловлены интеллектуальными или сенсорными нарушениями ребенка, а также не связаны с нерегулярным обучением в школе.

И.Н. Садовникова разработала классификацию этих специфических ошибок в письменной речи, которые можно разделить на три группы [45]:

1. Ошибки на уровне букв и слогов:

Пропуски букв и слогов - когда ученик не выделяет все компоненты слова.

Вставки лишних букв в слово, чаще всего при соседстве согласных звуков.

Перестановки букв и слогов – которые свидетельствуют о трудностях в анализе последовательности звуков в слове.

Персеверации – когда ученик застревает на определенных буквах и слогах.

Антиципации когда согласный или, реже, гласный звук заменяет вытесненную букву в слове.

Ошибки смешения букв указывают на то, что ученик выделил определенный звук в слове, но выбрал неправильную букву для его обозначения. Это может происходить в следующих случаях:

– нечеткое различение глухих и звонких, твердых и мягких согласных звуков;

– недостаточная связь между звуком и зрительным образом буквы, особенно при нечетком различии букв, которые имеют сходство в написании. В таких случаях первый элемент двух букв совпадает в написании, и ученик может ошибочно выбрать следующий элемент или неправильно передать количество однородных элементов.

2. Вторая группа ошибок связана с уровнем слова и включает:

Раздельное написание частей слова, особенно при наличии приставки или начальной буквы, которая напоминает предлог, союз или местоимение, или при стечении согласных звуков.

Слитное написание слов, включая слитное написание предлога или союза с последующим словом, а также слитное написание двух

самостоятельных слов. В некоторых тяжелых случаях все слова в предложении сливаются в одно.

Морфемный аграмматизм, то есть неправильное словообразование при использовании приставки и суффикса.

Смещения границ слов, которые включают одновременное слияние смежных слов и разрыв одного из них.

3. Ошибки на уровне предложений и словосочетаний включают:

Отсутствие заглавной буквы в начале предложения.

Отсутствие точки в конце предложения.

Неправильная комбинация слов в предложении или фразе, такая как неправильное использование грамматических категорий пола и чисел, а также неправильный порядок слов в предложении.

У каждого младшего школьника с фонетико-фонематическим нарушением речи могут преобладать определенные типы ошибок в произношении и различии между звуками в письме, в то время как другие ошибки могут возникать редко или вообще не встречаться.

Дисграфия, как нарушение речи, является относительно новым понятием в области патологий речевого развития. Оно начало глубоко изучаться и стать предметом отдельной науки только с конца 19 века. Множество исследователей, таких как Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова, замечали и описывали подобные отклонения в речи и грамматике у детей [32].

На начальной стадии исследования нарушения чтения и письма рассматривались как единое нарушение. Однако со временем стало очевидно, что эти нарушения имеют свои особенности и механизмы проявления. Поэтому разделили их на более узкие понятия: дисграфию, которая связана с нарушением письма, и дислексию, которая связана с нарушением чтения.

В чистом виде встречаются редко, и чаще всего у детей, страдающих от расстройства письменной речи, также наблюдаются проблемы с чтением. Дети, которые проявляют грубые аграмматические нарушения в письме, часто также отклоняются от норм при чтении. Поэтому в заключениях логопедов после диагностики детей часто используется общее понятие «нарушение чтения и письма», чтобы охватить оба аспекта.

Причинами возникновения дисграфии исследователи называют разные факторы. Одни считают, что первичны нарушения психических функций (памяти), другие полагают, что имеются генетические нарушения, связанные с плохой наследственностью, трудными родами.. Каждая теория в настоящее время имеет своих последователей.

В настоящее время сохраняется разногласие в первоначальной форме по данному вопросу, согласно Т.А. Аристовой. Современные авторы выделяют две основные группы возможных причин. Первая группа связана с наследственным фактором и проблемами, которые имеются у родителей и близких родственников. Вторая группа причин связана с органическими нарушениями в перинатальном или постнатальном периоде. Неправильное формирование некоторых функций обусловлено неравномерным развитием мозговых структур плода в период беременности [2].

Основными симптомами, которые указывают на наличие дисграфии, являются стойкие специфические ошибки, не связанные с использованием орфографических правил. Появление этих ошибок не связано с нарушениями умственного или сенсорного развития, а также не является следствием пробелов в освоении школьной программы. Такие ошибки необходимо четко дифференцировать с теми, которые допускают дети во время изучения новой темы. Основными критериями отграничения ошибок патологических от непатологических являются: стойкость, способность укорениться и усугубляться, если отсутствует коррекционная работа над ними.

Н. Г. Свободина приводит несколько форм дисграфии:

- артикуляторно-акустическая дисграфия;
- дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия [47].

Е.В. Мазанова упоминает, что артикуляторно-акустическая дисграфия была выделена М. Е. Хватцевым. В классификации М. Е. Хватцева она определена как форма дисграфии, возникающая из-за нарушений в устной речи, или «косноязычие в письме». При этом виде дисграфии неправильное

произношение звуков влияет на способ написания слов: ребенок записывает слова так, как они звучат при его произношении [36].

Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с заменой звуков в устной речи, которые также отражаются в написании. Ошибки в написании при акустической и артикуляторно-акустической дисграфии имеют схожий характер, но разница заключается в том, что при втором типе дисграфии ребенок также делает аналогичные замены звуков в устной речи, в то время как при акустической дисграфии таких замен не наблюдается.

Артикуляторно-акустическая дисграфия часто возникает у детей, у которых не были преодолены сенсорные функциональные нарушения речи до начала обучения письму. Именно поэтому ее часто называют «косноязычием в письме». Например, если ребенок произносит «сарф» вместо «шарф» или «пакета» вместо «ракета», то он часто записывает эти слова так, как они звучат при его произношении. Ошибочное написание во многом обусловлено неправильным произношением слов в процессе письма. Ребенок, будто сам себе диктует: «сарф», «лакета» и т.д. В то же время некоторые хорошо знакомые и часто употребляемые слова могут быть написаны правильно благодаря опоре на визуальное представление слова. Иногда наблюдаются случаи «пережиточного» косноязычия в письме, когда ребенок уже овладел правильным произношением звуков, но все равно продолжает делать замены букв в процессе письма [45].

Известно, что на начальных этапах обучения письму ребенок часто произносит слова, которые он записывает. Произношение может быть громким, шепотным или внутренним. В процессе произношения ребенок уточняет звуковую структуру слова и характер звуков. Ребенок, страдающий нарушением звукопроизношения, записывает его на письме, опираясь на свое неправильное произношение.

Согласно исследованиям Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной и других ученых, недостатки произношения имеют влияние на письмо только в случае, когда они сочетаются с нарушением слуховой дифференциации и неполноценными фонематическими представлениями [33].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется через смешения, замены и пропуски букв, которые соответствуют смешениям, заменам и отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии чаще всего встречается у детей с полиморфным нарушением произношения звуков, особенно при наличии дизартрии, ринологии, сенсорной или сенсомоторной дислалии.

Иногда замены букв на письме сохраняются у детей даже после исправления замен звуков в устной речи. Причиной этого является недостаточное развитие кинестетических представлений звуков, когда при внутреннем произношении нет правильной артикуляционной опоры.

Исследователь И.Н. Садовникова отмечает, что нарушения звукопроизношения не всегда отражаются на письме, особенно при хорошо развитой слуховой дифференциации звуков, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточной артикуляционной моторикой [46].

Ребенок отражает свое дефективное произношение на письме, записывая слова так, как он их произносит. Он полагается на неправильное произношение звуков в процессе произнесения. Артикуляторно-акустическая дисграфия основывается на неправильном произношении звуков у ребенка, когда один звук полностью заменяется другим (например, ребенок говорит «суба» вместо «шуба»).

Исследователь Т. П. Копрова указывает на стойкие и повторяющиеся ошибки в процессе письма как основные симптомы артикуляторно-акустической дисграфии, такие как искажения и замены букв [].

Таким образом, нарушения фонематических процессов негативно сказываются на всей учебной деятельности, а в особенности на формировании письменной речи и успешности в области чтения и письма. Это определяется дефектами фонематического восприятия, анализа, синтеза, которыми ребенок в норме должен овладеть уже к началу обучения. Ошибки в письме связаны не только с ошибками произношения, но, прежде всего, с неадекватным различием близких звуков на слух. Проявлением нарушения письменной речи является дисграфия. Дисграфия относится к достаточно распространенным нарушениям письменной речи, которые выявляются на начальных этапах обучения в школе. Для артикуляторно-акустической дисграфии основным

признаком выступает комплексность выпадающих звеньев письменной речи. В дальнейшем нарушения закрепляются и дисграфия приобретает устойчивый характер.

Выводы по главе 1

Письменная речь представляет собой отдельный вид речевой деятельности, который развивается позже, чем устная речь. Письменную речь отличает вторичность в формировании и значительная сложность. Анализ литературного материала указывает на прямую связь между нарушениями письменной речи и дефектами речевого развития речи. Аномалии речевой функции находятся в прямой зависимости от сбоев анализатора и нарушают звуко-различение речи. Как правило, в начале обучения в школе все процессы уже сформированы.

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН), диагностированное логопедом, означает, что у ребенка недоразвиты все фонетические стороны речи: нарушения произношения, обусловленные неумением различить звуки на слух; несформированные процессы анализа и синтеза звуков речи.

Нарушения фонематических процессов негативно сказываются на всей учебной деятельности, а в особенности на формировании письменной речи и успешности в области чтения и письма. Это определяется дефектами фонематического восприятия, анализа, синтеза, которыми ребенок в норме должен овладеть уже к началу обучения. Ошибки в письме связаны не только с ошибками произношения, но, прежде всего, с неадекватным различием близких звуков на слух. Проявлением нарушения письменной речи является дисграфия. Дисграфия относится к достаточно распространенным нарушениям письменной речи, которые выявляются на начальных этапах обучения в школе. Для артикуляторно-акустической дисграфии основным признаком выступает комплексность выпадающих звеньев письменной речи. В дальнейшем нарушения закрепляются и дисграфия приобретает устойчивый характер.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1 Изучение состояния письма у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Диагностика письма включает общепринятые психолого-педагогические принципы для исследования речи детей, а также и специфические (по Л.С. Выготскому, Т.Б. Филичевой, В.И. Лубовскому и т.д.):

1. Принцип учета для возрастных особенностей обучающихся.
2. Принцип динамического изучения детей с речевой патологией.
3. Принцип для качественного анализа результатов.

Основными и традиционными методиками исследования письма младших школьников являются психолого-педагогические, позволяющие выявить проявления недостатков письма [20].

Исследование процессов письма релевантно только после того, как ребенок закончил изучать букварь. На более ранних этапах рекомендуется выявлять риск возникновения недостатков письма (дисграфии) на ограниченном материале, в соответствии с программой обучения [8].

Анализируя работы, записанные учащимися в школьных тетрадях, логопеды могут получить примерное представление о степени овладения письменной речью и специфике ошибок. Но для выявления патологической структуры следует целенаправленно изучать письменную речь с помощью различных тестов, таких как слуховая диктовка, самостоятельное письмо, копирование с печатного текста.

В настоящей работы были использованы Диагностические пробы для исследования особенностей письменной речи по методике Т.А. Фотековой.

На втором этапе констатирующего эксперимента осуществлялось экспериментальное исследование письменной речи по методике, разработанной Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой. Обследование детей проводилось в процессе специально организованных занятий. Результаты

обследования фиксировались в протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

Исследуются навыки письма.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой [4], Г.А. Чиркиной [39]:

- списывание (с печатного текста);
- списывание (с рукописного текста);
- письмо под диктовку (слуховой диктант);
- самостоятельное письмо

Задания

1.Списать печатный текст.

Кошка и птичка.

Спала кошка на крыше. Села возле кошки птичка. Не сиди близко, птичка, кошки хитры.

В зависимости от возраста подбирается соответствующий текст.

2. Списать рукописный текст.

Щенок.

У Жучки родились щенки. Маша и Петя взяли одного. Щенок громко скулил. Дети накормили щенка.

3.Диктант

Инструкция для учащихся 2-го класса

Я буду диктовать, а ты пиши.

Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идет дождь. В лесу стоит тишина.

4.Самостоятельное письмо

Запись слов по предлагаемым ребенку предметным картинкам: шар, коза, кукла, ежик, кукуруза.

Инструкция для учащихся 2-го класса

Это упражнение очень интересное. Я буду класть на стол картинки, а ты записывай в тетради одним словом что на них изображено.

Оценки

100 – не более 3 ошибок, связанных с нарушением правил орфографии или пунктуации или пропуском слова при письме под диктовку;

70 – допускается до 5 погрешностей недисграфического характера и/или 1-2 – дисграфического;

40 – до 5 орфографических и пунктуационных ошибок и/или не более 5 дисграфических;

0 – множественные дисграфические и орфографические ошибки.

Максимальная оценка – 100 баллов.

Исследуются навыки чтения.

Инструкция для учащихся 2-го класса

Прочитай текст.

Учащимся второго класса даётся для чтения текст Л.Н.Толстого. В конце каждой строки указано количество прочитанных на данный момент слов.

Ходили дети по лесу за грибами, набрали полны корзины. (9)

Вышли дети на поляну, сели на копну и считали грибы. (19)

За кустами завыли волки. Дети забыли про грибы, бросили (28)

Свои грибы на сене и ушли домой. (35)

Для выяснения степени понимания смысла прочитанного, следует задать ребёнку 2-3 вопроса, или попросить пересказать то, что он успел прочесть.

Оценка производится по трём критериям

Критерий скорости чтения

15 баллов – высокая скорость чтения, соответствующая 30 и более (на начало года) словам в минуту;

10 баллов – средняя скорость чтения, от 23 до 29 слов в минуту;

5 баллов – низкая скорость чтения, 22 и менее слов в минуту;

0 баллов – отсутствие навыка чтения.

Критерии правильности чтения

15 баллов - не более 3 ошибок с самокоррекцией;

10 баллов - не более 6 ошибок на уровне слова;

5 баллов – до 6 ошибок на уровне слова и слога, без самокоррекции;

0 баллов – множественные ошибки на разных уровнях.

Критерии понимания смысла прочитанного

15 баллов- полное понимание смысла прочитанного;

10 баллов – неполное понимание;

5 баллов - фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 баллов – отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Максимальная оценка соответствует 45 баллам.

По результатам трех оценок выводится общая оценка состояния навыка чтения.

0-9 баллов – низкий уровень.

10-18 баллов – ниже среднего

19-26 баллов – средний уровень

27-35 баллов – выше среднего

36- 45 баллов – высокий уровень.

Учитывая особенности уровня сформированности навыка чтения школьников с ФФН, при выведении общего балла мы принимали во внимание следующие параметры:

– во втором классе проверяется сформированность умения читать целыми словами и словосочетаниями;

– осознание общего смысла содержания прочитанного текста при темпе чтения вслух не менее 45-50 слов в минуту (на конец года);

– умение использовать паузы, соответствующие знакам препинания, интонации, передающие характерные особенности героев.

В эксперименте участвовало 10 школьников 8 лет, учащихся во втором классе МБСКОУ школа-интернат № 11 г. Челябинска.

Характеристика детей экспериментальной группы представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика детей экспериментальной группы

№	Возраст	Логопедический диагноз
1.	8л.3м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
2.	9л. 1м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие

3.	8л.9м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
4.	8л.6м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
5.	9л.2м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
6.	9л.1м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
7.	9л.2м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
8.	9л.4м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
9.	8л.11м.	Фонетико-фонематическое недоразвитие
10.	9л.	Фонетико-фонематическое недоразвитие

Изучение анамнеза показало, что у части детей наблюдались нарушения как психического, так и соматического развития. У всех детей в анамнезе были аномальные процессы в родах (быстрые роды, асфиксия, родовые травмы).

Развитие этих детей усугублялось токсикозом (50%), гипоксией и обвитие плода (20%), асфиксией (20%), кесаревым сечением (30%) и быстрыми родами (30%). Дети находятся на диспансерном учете у невролога в детской поликлинике

Все дети, участвовавшие в эксперименте, имели затруднения в выполнении заданий при обследовании письма и речи. Для учеников с дисграфией была характерна быстрая утомляемость, отвлекаемость, поэтому в ходе эксперимента мы переключали детей из одного вида деятельности на другой, использовали физкультминутки, малоподвижные и настольные игры.

В ходе обследования письма ученики проявляли старательность и были сконцентрированы на выполнении письменных заданий, старались показать хороший результат. Учителя, родители детей, участвующих в эксперименте мотивировали их на усердное выполнение заданий.

Результат проверки письма показал, что в основном у детей встречается сразу несколько видов дисграфии, преобладает акустическая дисграфия, она встречается у 80 % случаев, артикуляторно-акустическая составляет 60 %, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 40 %, оптическая – 10 %, аграмматическая дисграфия встречается в 30 % случаев.

Рассмотрим результаты диагностики подробнее.

Согласно процедуре оценки письменной речи, мы получили следующие результаты. Было подсчитано количество специфических ошибок, допущенных в трех различных типах письменных заданий, для каждого ученика, и определен их уровень достижений.

В задании по списыванию рукописного текста:

- 3 детей (30%) показали низкий уровень.
- 3 детей (30%) показали уровень ниже среднего.
- 2 детей (20%) достигли среднего уровня.
- 2 детей (20%) показали уровень выше среднего.

В задании по списыванию печатного текста:

- 2 детей (20%) показали низкий уровень.
- 3 детей (30%) показали уровень ниже среднего.
- 2 детей (20%) достигли среднего уровня.
- 2 детей (20%) показали уровень выше среднего.
- 1 ребенок (10%) показал высокий уровень.

В задании по диктанту:

- 3 детей (30%) показали низкий уровень.
- 4 детей (40%) показали уровень ниже среднего.
- 2 детей (20%) достигли среднего уровня.
- 1 ребенок (10%) показал уровень выше среднего.

Самостоятельное письмо: 4 детей (40%) показали низкий уровень. Четверо детей (40%) показали уровень ниже среднего. Средний уровень показали двое детей (20%).

Результаты диагностики письма представлены в таблицах 2, 3.

Таблица 2 – Характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы (в баллах)

Письменные работы учащихся	Максимально возможное количество баллов	Средний балл, полученный детьми
Диктант	100	44
Списывание (с печатного текста)	100	63
Списывание (с рукописного текста)	100	54
Самостоятельное письмо	100	38

Таблица 3 – Характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы (уровни, в %)

Письменные работы учащихся	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Диктант	30	40	20	10	0
Списывание (с печатного текста)	20	30	20	20	10
Списывание (с рукописного текста)	30	30	20	20	0
Самостоятельное письмо	40	40	20	0	0

Из таблицы 2 видно, что количество ошибок, допущенных детьми, зависит от типа письменных заданий. Наибольшее количество ошибок отмечается в диктантах, в то время как списывание сопровождается меньшим числом ошибок. Это объясняется тем, что списывание является более простым видом письменной работы, который не требует самостоятельного структурирования грамматики. При списывании также используется зрительный анализатор в качестве дополнительной поддержки.

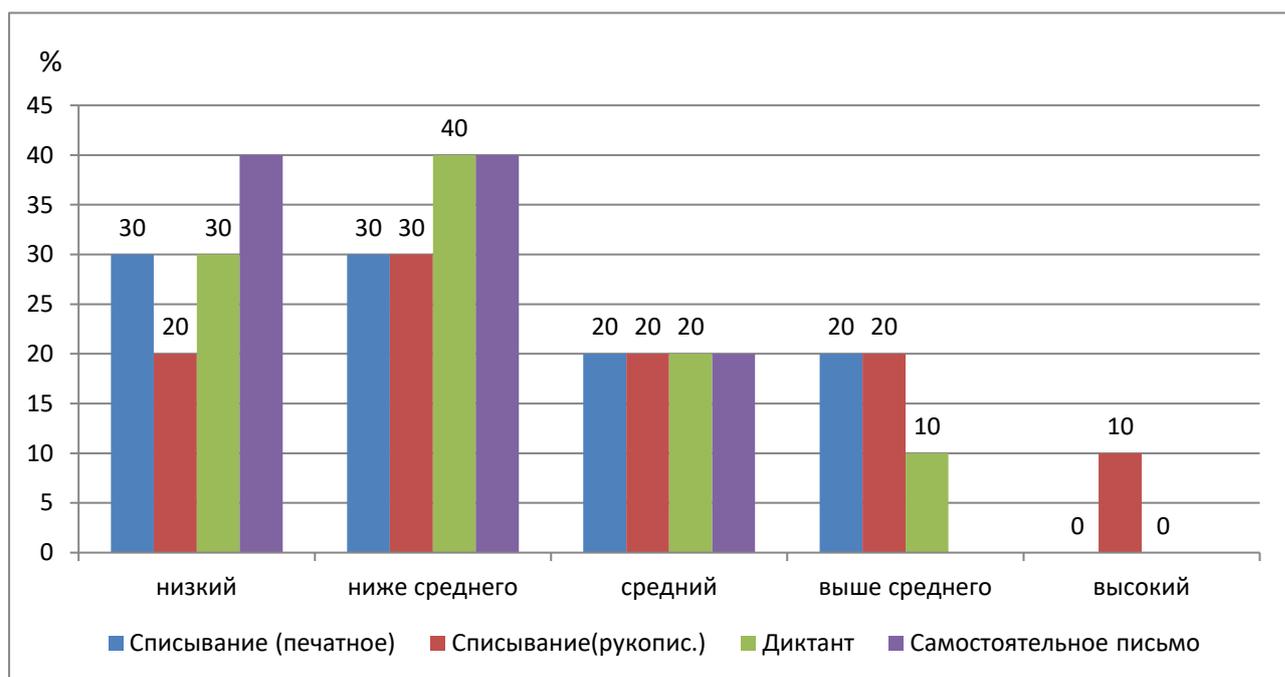


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня развития навыка письма

Анализируя письменные работы детей, направленные на проверку навыков письма, мы обнаружили, что 100% детей в экспериментальной группе совершают специфические ошибки.

Следует отметить, что у большинства учеников (70%) присутствуют ошибки, которые свидетельствуют о недостаточно развитых навыках языкового анализа и синтеза.

Это подтверждается следующими типами ошибок в письменных работах детей:

Пропуск букв, обозначающих согласные и гласные звуки (60%), например, вместо «СПАЛА» ученик написал «ПАЛА», или «НА КРЫШЕ» было записано как «Н КРЫШЕ», «НАКОРМИЛИ» стало «НКОРМИЛИ».

Вставка лишних гласных, согласных и слогов (40%), например, слово «ВОЗЛЕ» было записано как «ВОЗЛЕЕ», или «ДЕТИ» было записано как «ДЕЕТИ».

Неправильное раздельное и слитное написание отдельных слов и словосочетаний (50%), например, «НЕСИДИ» или «ВЛЕСУ».

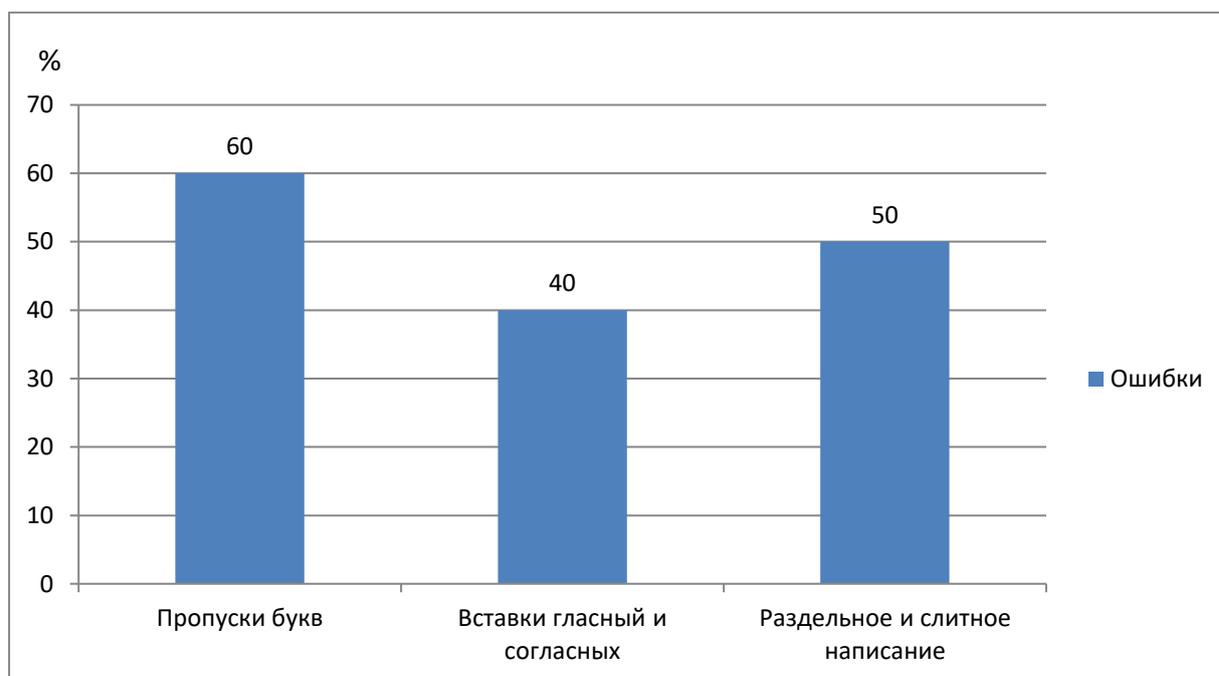


Рисунок 2 – Характеристика дисграфических ошибок письма

Результаты диагностики навыков чтения

Результаты диагностики чтения представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Характеристика навыков чтения у учащихся экспериментальной группы

	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Чтение	20	30	40	10	0

В экспериментальной группе 2 детей (20%) показали низкий уровень развития навыка чтения. Трое детей (30%) показали уровень ниже среднего. Средний уровень имеют 4 детей (40%). 1 ребенок (10%) показал уровень выше среднего.

У детей наблюдаются пропуски окончаний, замены слова, добавление звуки. Понимание сложных слов затруднено. Неправильная постановка ударения отмечалась у 5-ти школьников.

Искажения или упрощения структуры слов достаточно часто проявлялись при чтении у 6-ти участников эксперимента.

Непродуктивные повторы наблюдались у 5 детей.

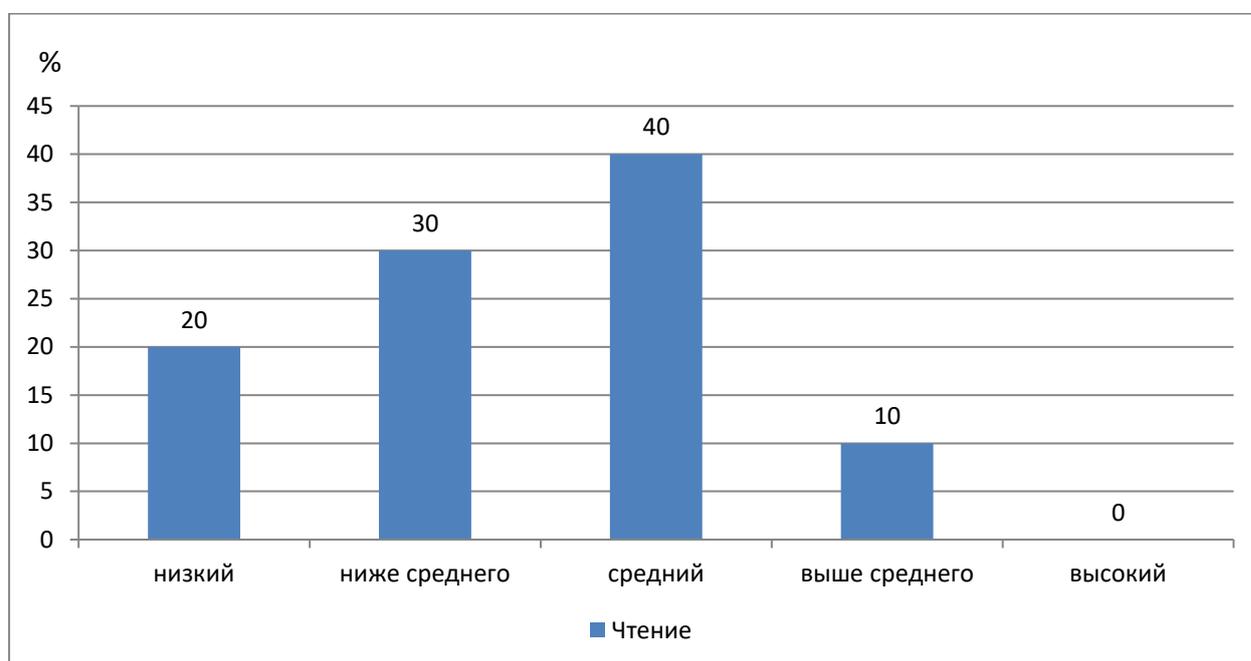


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня развития навыка чтения

Многие участники эксперимента читают по слогам, часто повторяя прочитанное для того, чтобы понять смысл, чтение часто сопровождалось комментариями.

Средний балл в экспериментальной группе составляет 18,6. Это достаточно низкий показатель, которые необходимо повышать для того, чтобы дети могли успешно осваивать школьную программу.

Таким образом, все дети, которые приняли участие в эксперименте, допускали ошибки в письме. При анализе речевых и письменных ошибок учащихся выявлены дисграфические ошибки во всех работах школьников.

Разные ошибки встречались с разной частотой. Превалировали ошибки с пропуском согласных букв, добавлением других букв, изменением позиции слога или буквы в слове, слиянием служебного слова и последующим. Низкий уровень развития фонематического анализа и синтеза привел к тому, что 70% испытуемых допускали ошибки, характерные для данного дефекта.

Основной способ чтения участников – чтение словами, с переходом в некоторых случаях на слоги. Скорость чтения участников эксперимента была преимущественно ниже средней. Анализ результатов диагностики позволяет сделать следующее заключение.

Таким образом, исследование показало, что у всех детей имеются нарушения письменной речи. В данном случае, у 6 детей была выявлена артикуляторно-акустическая дисграфия. Эта форма дисграфии связана с неправильным звукопроизношением. Ребенок пишет слова так, как они звучат для него. На начальных этапах обучения он пишет, исходя из произношения слогов и слов, опираясь на неправильное произнесение звуков. В результате на письме могут возникать замены и пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме могут оставаться даже после устранения неправильного звукопроизношения в устной речи. Это объясняется тем, что у ребенка пока нет достаточной опоры на правильную артикуляцию при внутреннем проговаривании слов, так как еще не сформированы четкие кинестетические образы звуков. Для таких детей необходима организация коррекционной работы, которая будет направлена на исправление артикуляционных ошибок и улучшение письменной речи.

2.2 Содержание логопедической работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Особенности фонетико-фонематического недоразвития (ФФН) – неспособность чётко различать и воспроизводить звуки. Ребёнок может искажать, смешивать, заменять звуки и слоги в словах, неправильно использовать предлоги, путать падежные окончания. О ФФН говорят, если такое речевое расстройство возникает у детей с сохранённым интеллектом и

здоровым слуховым аппаратом. Коррекция ФФН проводится специалистом – даже недоразвитие лёгкой степени не пройдёт самостоятельно с возрастом.

Проведенная диагностика выявленные на начальном этапе обучения в школе недостатки в формировании фонематических процессов, грамотное определение специфики и причин имеющихся нарушений позволит организовать эффективную логопедическую работу по устранению данного нарушения или снижения негативных последствий от него. Так, в сфере развития письменной речи, проведение грамотной коррекционно-развивающей работы будет способствовать более быстрому овладению письменной речью, снижению количества ошибок, которые допускают дети, повышению уровня усвоения школьной программы. Именно правильная и точная диагностика должна быть фундаментом дальнейшего обучения детей с ФФН. Задачей педагога и логопеда является подбор методики и проведение диагностики речевой деятельности ребенка с ФФН.

Логопедическая работа в коррекции дисграфии основывается на определенных принципах, выделенных такими исследователями, как Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и Р. Е. Левина. Некоторые из этих принципов включают:

1. Патогенетический принцип: этот принцип подразумевает изучение причин, механизмов и структуры дисграфических нарушений. Например, для артикуляторно-акустической дисграфии характерно неправильное звукопроизношение.

2. Принцип «зоны ближайшего развития»: он предполагает целенаправленное формирование новых психологических навыков, которые требуют максимальной активности ребенка и превосходят его текущие возможности.

3. Учет психологической структуры процесса письма и характера нарушений в речевой деятельности: этот принцип подразумевает не только формирование определенного интеллектуального действия, но и его развитие до автоматизма.

4. Принцип деятельностного подхода: в коррекционной логопедической работе учитывается основной вид деятельности ребенка, а

также специфика и задачи коррекционной работы. В младшем школьном возрасте логопедическая работа основывается на учебной деятельности, включающей элементы игры.

5. Принцип формирования психических функций поэтапно является еще одним важным принципом, применяемым в коррекционной работе с детьми младших классов, особенно при наличии нарушений психофизиологического механизма речевой деятельности. В этом случае необходимо ограничивать введение новых сложностей и препятствий на минимум, так как дети имеют ограниченные возможности в осуществлении речи.

При выборе и разработке программы работы по преодолению дисграфии у младших школьников необходимо учесть перечисленные выше принципы. Важным предшествующим этапом коррекционно-логопедической работы по устранению письменных недостатков является работа по дифференциации звуков в устной речи.

Процесс работы охватывает все уровни автоматизации и дифференциации изучаемых звуков, начиная от изолированных звуков до звуков в связной речи, включая звук, слог, слово, словосочетание и предложение. Параллельно с этим проводится работа над правильным произношением звуков.

Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии направлена на исправление ошибок в письме на разных уровнях, начиная от звуков и букв до слов, предложений и текстов. Она также помогает закрепить учебный материал и заполнить пробелы в знаниях.

Для осуществления этой работы формируется подгруппа, которая состоит из 2-6 учеников. Продолжительность программы может быть разной, и количество проводимых занятий зависит от необходимости. Каждое занятие длится 35 минут.

В разработке авторов: Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, О. М. Коваленко, Т. Б. Филичевой, Е. В. Мазановой выделены следующие виды направлений коррекционной работы по устранению дисграфии:

1. Развитие моторной сферы обучающихся (мелкая моторика, артикуляционная моторика)
2. Коррекция нарушений звукопроизношения обучающихся
3. Работа по формированию кинестетических ориентировок
4. Развитие фонематического слуха обучающихся
5. Развитие фонематического восприятия

Для каждого направления работы были составлены комплексы упражнений.

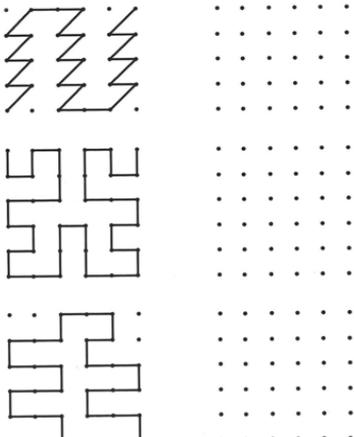
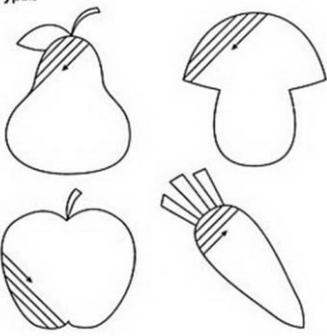
Два комплекса представлены в таблицах 5, 6.

Таблица 5 – Комплекс упражнений по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Развитие моторной сферы обучающихся (мелкая моторика)

Вид	Примеры заданий
Графические диктанты	<p>Выполняются на бумаге в клеточку под диктовку взрослого. Ребенка просят провести линию следующим образом:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Две клетки влево, две клетки вверх, две клетки вправо, две клетки вниз, две клетки вправо, две клетки вверх, две клетки влево. 2. Одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вверх, одна клетка вправо, одна клетка вниз, одна клетка вправо. 3. Одна клетка влево, четыре клетки вверх, три клетки вправо, четыре клетки вниз, одна клетка влево, три клетки вверх, одна клетка влево, три клетки вниз. 4. Одна клетка влево, три клетки вверх, две клетки влево, одна клетка вверх, пять клеток вправо, одна клетка вниз, две клетки влево, три клетки вниз.

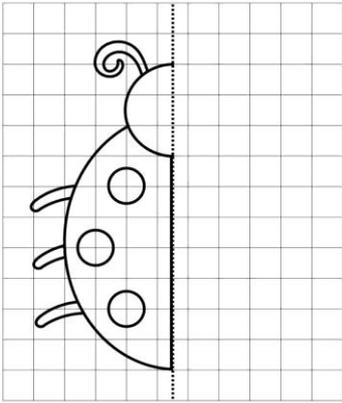
Продолжение таблицы 5

Рисование	<p>По точкам Ребенка просят соединить точки согласно инструкции под рисунком. Выполнять задания следует следующим образом: карандаш или ручка не отрывается от листа бумаги, лист фиксируется, и его положение не изменяется. Нарисуй фигурку по точкам, как на образце.</p>
-----------	--

	
<p>Выполнение штриховок</p>	<p>Штриховки с различным направлением движения руки</p> <p>Ребенка просят выполнить различные виды штриховок по образцам: вертикальные (сверху вниз), горизонтальные (слева направо), наклонные, «клубочками» (круговые движения руки), полукругами. Линии сложной формы должны выполняться одним движением кисти руки. Штриховки вначале должны быть крупными, по мере приобретения ребенком навыка выполнения их размер уменьшается. При этом надо обратить внимание на уменьшение амплитуды движений кисти руки.</p> <div data-bbox="555 801 954 1249" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">МЕЛКАЯ МОТОРИКА</p> <p>Предложите ребёнку заштриховать фигурки прямыми линиями, не выходя за контуры фигуры.</p>  </div>
<p>5. Пальчиковая гимнастика в стихах.</p>	<p>«Маланья» У Маланьи, у старушки (Хлопки в ладоши: то правая, то левая рука сверху.) Жили в маленькой избушке (Сложить руки углом, показывая «избушку».) Семь сыновей, (Показать семь пальцев.) Все без бровей, (Очертить брови пальцами.) Вот с такими ушами,</p>

Продолжение таблицы 5

	<p>(Ладони с растопыренными пальцами поднести к ушам.) Вот с такими носами, (Показать длинный нос, поставив ладони с растопыренными пальцами друг за другом.) Вот с такой головой, (Очертить большой круг вокруг головы.) Вот с такой бородой! (Показать руками большую бороду.) Они не пили и не ели,</p>
--	---

	<p>(Одной рукой поднести ко рту «чашку», другой — «ложку».) На Малинью все глядели (Держа руки у глаз, похлопать пальцами, как ресницами.) И все делали вот так... (Дети показывают загаданные действия только при помощи пальцев.)</p>
Оригами	<p>«Самолёт 1. Понадобится прямоугольный лист бумаги. Складываем его вдоль. 2. Загибаем уголки прямоугольника к середине. 3. Затем весь лист складываем вдвое так, чтобы маленький уголок чуть выходил за край. Это нос будущего самолёта. 4. Разворачиваем лист 5. Подгибаем уголок. Переворачиваем заготовку обратно. 6. Начинаем делать «крылья»: с другой стороны от «носа» загибаем края. 7. Сгибаем углы к центральной линии. 8. Загибаем заготовку по линии центра. «Носовая часть» готова. 9. Будущее крыло визуальнo делим на три части. 10. Сгибаем лист по нижней намеченной линии. 11. Поделка готова.</p>
Дорисуй картинку	<p>Ориентироваться на листе бумаги – навык, который необходим для поступления в школу. Развить это умение хорошо помогают задания на рисование узоров, дорисовка изображений по клеточкам. При их выполнении совершенствуется как координация движений, мелкая моторика, так и зрительное восприятие и пространственное мышление.</p> 

Продолжение таблицы 5

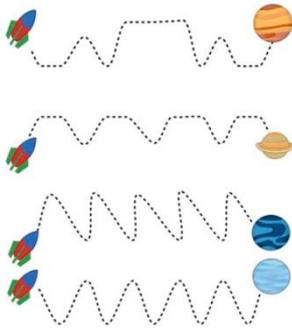
Обведи по контуру	<p>Приступаем к упражнениям: помоги динозаврам добраться до яиц, ракетам до планет, а приборам до стола.</p> 
-------------------	--

Таблица 6 – Комплекс упражнений по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Развитие фонематического слуха и восприятия

Название	Содержание упражнения
Игра «Поймай нужный хлопок»	Инструкция: Если услышишь звук [к] в слове - хлопни в ладоши. Слова: [К]ран, мор[К]овь, шалаш, ботино[К]. . . То же с любыми другими звуками: Ш – кошка, шапка, маска, подушка...; С – собака, краски, лошадь, носки, нос... Р – руки, лапки, Родина, полка, кружка...; Л – лопата, кора, слова, плов...
Игра «Придумать слова на заданный звук».	Для начала лучше давать только гласные звуки (а, о, у, и) – арбуз, обруч, улитка, иголка и т.п. Затем согласные (р, с, ш, л, п, б и т.п.)
Игра «Определить место звука в слове».	Определи, где: в начале, в середине, в конце слова мы слышим звук [К] в словах: крот, морковь, кулак, носок. . . Ш – шапка, кошка, душ; С – солнышко, паста, нос; Ч – чайник, кочка, ночь; Щ – щетка, щенок, помощь; Л – луна, полка, стул; Р – паровоз, пар, роза; П – пол, лапка, стоп; К – сокол, лак, крыша и т.п.
Повторение цепочек слогов	Слоги задаются с разной силой голоса, интонацией. (са-ША-са), (за-за-СА). Например, Вы говорите са-ША-са и ребёнок тут же за вами это повторяет. Далее вы говорите следующую цепочку, а ребёнок её повторяет. Слоги можно задавать с любыми оппозиционными звуками, например с-ш, ш-ж, л-р, п-б, т-д, к-г, в-ф (т.е. глухие-звонкие, твердые мягкие, свистящие-шипящие). Следите, чтобы ребенок не менял последовательности в цепочках. Если ему трудно дается повторение трех слогов, давайте сначала два слога: са-ша, ша-са, са-за, за-са, ла-ра, ра-ла, ша-ща, ща-ша и т.п. Примеры слоговых цепочек: Са-за-за, за-за-са, са-за-са, за-са-за С а-ша-ша, ша-ша-са, са-ша-са, ша-са-ша

Продолжение таблицы 6

Повторение цепочек слогов	Ла-ра-ра, ра-ла-ла, ра-ла-ра, ла-ра-ла Ша-ща-ща, ша-ща-ша, ща-ша-ша, ща-ша-ща За-жа-жа, жа-за-за, за-жа-за, жа-за-жа (Аналогично с другими парами звуков)
Отхлопать слоги со звуком	«Б» в ладоши, а со звуком «П» по коленкам (ба-пу-бо-по). Так же со звуками, например, с-ш, шж, к-г, т-д, р-л, ч-щ и т.п
Назвать слово со звуком	«Б»: утка – бант – кит; «П»: банка – палка – белка. Т.е. дается три слова, среди которых только одно с заданным звуком.
Игра «Угадай слово».	Взрослый произносит слово с паузами между звуками, ребенок должен назвать слово целиком. Сначала даются слова из 3-х, 4-х звуков, если ребенок справляется, то можно сложнее – из 2-3 слогов, со стечением согласных. Например: с-у-п, к-о-т, р-о-т, н-о-с, п-а-р, д-а-р, л-а-к, т-о-к, л-у-к, с-ы-р, с-о-к, с-о-м, ж-у-к, ч-а-с р-о-з-а, к-а-ш-а, Д-а-ш-а, л-у-ж-а, ш-у-б-а, м-а-м-а, р-а-м-а, в-а-т-а, л-а-п-а, н-о-т-ы, ш-а-р-ы п-а-с-т-а, л-а-п-ш-а, л-а-с-т-ы, к-о-с-ть, м-о-с-т, т-о-р-т, к-р-о-т, л-а-с-к-а, п-а-р-к, и-г-р-а и т.п.
Произнести по	Начинаем с коротких слов, например: ДОМ – д, о, м

Особое внимание уделяется логопедической работе, которая направлена на развитие навыков письма и чтения. Занятия по исправлению ошибок в письме и чтении проводятся на протяжении всего учебного года. Эффективность такой работы требует развития и письменной, и устной речи. Параллельно с этим также проводится коррекция других неречевых функций.

Коррекция недостатков в письме и чтении требует постоянного и систематического подхода. Однако этот процесс может быть довольно трудоемким для детей, отнимая у них значительное количество времени и энергии, что в конечном итоге может отразиться на их общей успеваемости. Поэтому предотвращение возникновения проблем в письме и чтении является более легким и целесообразным подходом, чем позднее их исправление.

При проведении данных систем мер по преодолению дисграфии у учащихся, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие, количество специфических ошибок в письменных работах уменьшается.

В качестве обязательных направлений логопедической коррекции по развитию письма у детей с ФФН выступают развитие всех фонематических процессов, устранение дефектов звукопроизношения. Для освоения навыков письма детям необходимо научиться разделять на слух звуки речи. Развитие данного навыка позволяет избавиться и от нарушений звукопроизношения в собственной речи. Также следует отметить, что коррекционная логопедическая работа должна затрагивать все стороны развития речи детей с ФФН.

Структура логопедического занятия, направленного на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии, зависит от поставленных целей и выбранной формы занятия. Общая структура логопедического занятия по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии включает организационный момент, развитие моторики и фонематического слуха, коррекцию ошибок письма, письменные задания и заключительные этапы подведения итогов и рефлексии.

Обычно занятие начинается с организационного момента, который направлен на мотивацию детей к работе.

Затем следуют этапы, направленные на развитие артикуляционной моторики и моторики пальцев рук. В основной части занятия уделяется внимание развитию фонематического слуха и коррекции ошибок письма, связанных с определенными звуками. Задания должны быть структурированы на уровне слогов, слов, предложений и текстов, а также соответствовать программе по русскому языку.

Важным аспектом занятия является насыщение его письменными заданиями, которые способствуют эффективной коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

В заключительной части занятия проводятся этапы подведения итогов и рефлексии. Это включает обобщение пройденного материала и самоанализ деятельности учеников.

Для достижения максимальной продуктивности и обеспечения высокой активности ученика в логопедической работе, важно определить содержание занятий и подобрать соответствующий речевой материал. К концу обучения дети должны достичь следующих целей:

Знать

- артикуляцию всех звуков родного языка и уметь правильно произносить все буквы родного алфавита;
- узнать признаки гласных и согласных звуков, а также твердых и мягких согласных звуков и букв, их графическое обозначение;
- понимать различия между звонкими и глухими согласными звуками и буквами, а также уметь правильно их обозначать;
- различать артикуляционно и акустически близкие звуки и буквы, а также знать их обозначение;
- освоить основные термины, связанные с артикуляцией, звуками, буквами, звонкостью, глухостью и т.д.;
- знать графические изображения смешиваемых звуков.

В конце обучения дети должны достичь следующих навыков:

- уметь отличать гласные и согласные звуки в словах;

- различать мягкие и твердые звуки в произношении;
- уметь различать звуки, которые похожи по звучанию;
- различать звонкие и глухие звуки в произношении согласных;
- уметь графически обозначать смешиваемые звуки;
- производить фонетический анализ слов;
- уметь подбирать слова, содержащие заданный звук;
- объяснять значения слов, которые похожи по звучанию или написанию;
- дифференцировать смешиваемые звуки в устной и письменной речи на всех уровнях;
- писать слова и предложения, диктуемые по слуху и по зрению;
- использовать смешиваемые звуки в своей самостоятельной речи.

Исходя из анализа методической литературы, делается вывод, что логопедическая работа должна основываться на традиционных принципах коррекции дисграфии. Это включает изучение причин и структуры дисграфических нарушений, учет зоны ближайшего развития, структуры письменного процесса и характера нарушений речедейтельности. Целью коррекционной работы является исправление ошибок письма, вызванных артикуляторно-акустической дисграфией, через работу на разных уровнях речи, начиная от звука и заканчивая текстом. Также важно закрепление знаний, полученных в классе, и заполнение пробелов в обучении через логопедические занятия.

Работа должна проводиться в форме групповых занятий, причем поэтапно, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка и его высших психических функций. Важно соблюдать принципы наглядности и индивидуального подхода к каждому ученику.

Выводы по главе 2

В эксперименте участвовало 10 школьников 8 лет, учащихся во втором классе МБСКОУ школа-интернат № 11 г. Челябинска.

Исследование показало, что у всех детей имеются нарушения письменной речи. В данном случае, у 6 детей была выявлена артикуляторно-

акустическая дисграфия. Эта форма дисграфии связана с неправильным звукопроизношением. Ребенок пишет слова так, как они звучат для него. На начальных этапах обучения он пишет, исходя из произношения слогов и слов, опираясь на неправильное произнесение звуков. В результате на письме могут возникать замены и пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме могут оставаться даже после устранения неправильного звукопроизношения в устной речи. Это объясняется тем, что у ребенка пока нет достаточной опоры на правильную артикуляцию при внутреннем проговаривании слов, так как еще не сформированы четкие кинестетические образы звуков. Для таких детей необходима организация коррекционной работы, которая будет направлена на исправление артикуляционных ошибок и улучшение письменной речи.

Исходя из анализа методической литературы, делается вывод, что логопедическая работа должна основываться на традиционных принципах коррекции дисграфии. Это включает изучение причин и структуры дисграфических нарушений, учет зоны ближайшего развития, структуры письменного процесса и характера нарушений речедятельности. Целью коррекционной работы является исправление ошибок письма, вызванных артикуляторно-акустической дисграфией, через работу на разных уровнях речи, начиная от звука и заканчивая текстом. Также важно закрепление знаний, полученных в классе, и заполнение пробелов в обучении через логопедические занятия.

Работа должна проводиться в форме групповых занятий, причем поэтапно, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка и его высших психических функций. Важно соблюдать принципы наглядности и индивидуального подхода к каждому ученику.

На основании проведенной работы были решены поставленные задачи и сделаны следующие выводы.

Письменная речь представляет собой отдельный вид речевой деятельности, который развивается позже, чем устная речь. Письменную речь отличает вторичность в формировании и значительная сложность. Анализ литературного материала указывает на прямую связь между нарушениями письменной речи и дефектами речевого развития речи. Аномалии речевой функции находятся в прямой зависимости от сбоев анализатора и нарушают звуко-различение речи. Как правило, в начале обучения в школе все процессы уже сформированы.

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН), диагностированное логопедом, означает, что у ребенка недоразвиты все фонетические стороны речи: нарушения произношения, обусловленные неумением различить звуки на слух; несформированные процессы анализа и синтеза звуков речи.

Нарушения фонематических процессов негативно сказываются на всей учебной деятельности, а в особенности на формировании письменной речи и успешности в области чтения и письма. Это определяется дефектами фонематического восприятия, анализа, синтеза, которыми ребенок в норме должен овладеть уже к началу обучения. Ошибки в письме связаны не только с ошибками произношения, но, прежде всего, с неадекватным различием близких звуков на слух. Проявлением нарушения письменной речи является дисграфия. Дисграфия относится к достаточно распространенным нарушениям письменной речи, которые выявляются на начальных этапах обучения в школе. Для артикуляторно-акустической дисграфии основным признаком выступает комплексность выпадающих звеньев письменной речи. В дальнейшем нарушения закрепляются и дисграфия приобретает устойчивый характер.

В эксперименте участвовало 10 школьников 8 лет, учащихся во втором классе МБСКОУ школа-интернат № 11 г. Челябинска.

Исследование показало, что у всех детей имеются нарушения письменной речи. В данном случае, у 6 детей была выявлена артикуляторно-

акустическая дисграфия. Эта форма дисграфии связана с неправильным звукопроизношением. Ребенок пишет слова так, как они звучат для него. На начальных этапах обучения он пишет, исходя из произношения слогов и слов, опираясь на неправильное произнесение звуков. В результате на письме могут возникать замены и пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме могут оставаться даже после устранения неправильного звукопроизношения в устной речи. Это объясняется тем, что у ребенка пока нет достаточной опоры на правильную артикуляцию при внутреннем проговаривании слов, так как еще не сформированы четкие кинестетические образы звуков. Для таких детей необходима организация коррекционной работы, которая будет направлена на исправление артикуляционных ошибок и улучшение письменной речи.

наглядности и индивидуального подхода к каждому ученику.

Обобщая выше написанное, нами сформулирован вывод: артикуляторно-акустическая дисграфия – частое явление в начальных классах и требует своевременной логопедической коррекции.

Исходя из анализа методической литературы, делается вывод, что логопедическая работа должна основываться на традиционных принципах коррекции дисграфии. Это включает изучение причин и структуры дисграфических нарушений, учет зоны ближайшего развития, структуры письменного процесса и характера нарушений речедейтельности. Целью коррекционной работы является исправление ошибок письма, вызванных артикуляторно-акустической дисграфией, через работу на разных уровнях речи, начиная от звука и заканчивая текстом. Также важно закрепление знаний, полученных в классе, и заполнение пробелов в обучении через логопедические занятия.

Работа должна проводиться в форме групповых занятий, причем поэтапно, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка и его высших психических функций. Важно соблюдать принципы

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2018. – 400с.
2. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи : учеб.-метод. пособие / Т.А. Аристова [и др.], ред. Н.Н. Яковлева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 208 с.
3. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2017. – 235 с.
4. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 157 с.
5. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : приложения / Т. В. Ахутина, О.Б . Иншакова. – Москва : Сфера, 2015. – 48 с.
6. Безруких, М.М. Материалы курса «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе» / М.М. Безруких. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2019. – 84 с.
7. Богданова, А.В. Профилактика нарушений письменной речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.В. Богданова // Начальная школа. – 2017. – №1. – С.53-55.
8. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Т.Г. Визель. – Москва : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2019. –127 с.
9. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – Москва : АСТ; Астрель, 2015. – 206 с.
10. Выгодский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выгодский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2019. – 224с.
11. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша.– Москва : Владос, 2020. – 158 с.

12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. – Москва : Айрис Пресс, 2019.– 34 с.
13. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 2018.– 165с.
14. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – Москва : «Аркти», 2002. – 144 с.
15. Гончарова, В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников / В. А. Гончарова // Логопедия. – 2015. – № 3(9). – С. 80-83.
16. Гусакова, Н. Ф. Психологическая база письменной речи / Н. Ф. Гусакова //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2776-2780.
17. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы: Сб. методических рекомендаций. – Санкт-Петербург.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
18. Екжанова, Е.А. Речь как реченька Методическое пособие по развитию речи детей старшего возраста / Е.А. Екжанова. – Москва : Дрофа, 2018. – 58с.
19. Ерастова, Н. В. Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста / Н. В. Ерастова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 19 (123). – С. 347-350.
20. Еромыгина, М.В. Профилактика нарушений чтения и письма : коррекционно-развивающая программа : для учителей-логопедов в группах коррекционной направленности и логопунктах / М.В. Еромыгина. – Москва : Сфера, 2018. – 64 с.
21. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. Кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2016. – 112 с.
22. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова. – Москва : Просвещение, 1990.– 312 с.
23. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. – Москва : Современность, 2019. – 363с.

24. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – Москва : Астрель, 2020. – 198 с.
25. Зубарева, Л.В. Коррекция письма на уроках : практ. задания и упр. / Л.В. Зубарева. – Волгоград.: Учитель, 2017. – 86 с.
26. Касьянова, А.В. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста / А.В. Касьянова, Н.Н. Васильева, Е.Б. Головина // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 65-67.
27. Кинаш, Е.А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии . Методическое пособие для педагога / Е.А. Кинаш. – Москва : Парадигма, 20120. – 80 с.
28. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учебно-метод. пособие / О.М. Коваленко. – Москва : АСТ: Астрель, 2016. – 72 с.
29. Копрова, Т. П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе / Т. П. Копрова // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 103-108.
30. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 286 с.
31. Коррекция нарушений письменной речи : Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 208 с.
32. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : Учебно-методическое пособие / Р.И.Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Изд-во «СОЮЗ», 2016. – 224 с.
33. Левина, Е.А. Школьный логопед / Е.А. Левина. – Москва : Образование Плюс, 2016.– 264 с..
34. Логопедия : Учебн. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2019. – 680 с.
35. Мазанова, Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. – Москва : ГНОМ и Д, 2018. – 128 с.

36. Мазанова, Е.В. Школьный логопункт: документация, планирование и организация коррекционной работы : методическое пособие для учителей-логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство «ГНОМ», 2016. – 136 с.
37. Мастюкова, Е.М. Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – Москва : Владос, 2019. – 145 с.
38. Методы обследования речи детей : Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2015. – 240 с.
39. Основы логопедической работы с детьми / Под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : Аркти, 2002. – 240 с.
40. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 158 с.
41. Понятийно-терминологический словарь логопеда: Учеб. пособие / ред. В.И. Селиверстов. – Москва : Академический Проект, 2020. – 480 с.
42. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н.Российская. – Москва : Айрис-Пресс, 2005. – 240 с.
43. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников :Анализ речевых и зрительных причин: Монография / М.Н. Русецкая. – Санкт-Петербург :КАРО, 2007. – 192с.
44. Садовникова, И.Н.. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – Москва : «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 2017. – 256 с.
45. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2016. – 280с.
46. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма . Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2015. – 400 с.

47. Свободина, Н. Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном вопросе дисграфии у детей / Н. Г. Свободина.– Москва : ТЦ Сфера, 2019. – 160 с.
48. Спирова, Л.Ф. Формирование фонематического анализа у детей с нарушениями речи / Л.Ф.Спирова // Развитие психики в условиях сенсорных дефектов.– Москва : Просвещение, 2017.– 165с.
49. Ткаченко, Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап / Т.А.Ткаченко.– Москва : Владос, 2015.– 40с.
50. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 216 с.
51. Усанова, О.Н. Специальная психология: система психологического изучения аномальных детей / О.Н.Усанова. – Москва : Прогресс, 2021.– 380с.
52. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольника / О.С. Ушакова. – Москва : Изд-во института психотерапии, 2021. – 237с.
53. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2020. – 80 с.
54. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками : пособие для логопедов и родителей / М. Е. Хватцев. – Санкт-Петербург: Дельта, 2018. – 384 с.
55. Хлебникова, Т.С. Логопедическое обследование дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Т.С. Хлебникова, О.А. Ширикова // Логопед. – 2014. – №1.– С.78-82.
56. Цветкова, Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. – Москва : Московский психолого-социальный институт (МПСИ), 2007. – 184 с.
57. Чиркина, Г.В. Основы коррекционного обучения / Г.В.Чиркина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и текста): В 2 тт. Т.1 / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – Москва : Гуман. центр Владос, 2018. – С. 68-76.

58. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2018. – 384 с.

59. Яковлева, Н. Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н. Н. Яковлева. – СПб. : КАРО, 2011. – 160 с. – Доступ с сайта ЭБС «IPRbooks». – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19456>. – 4.09.2023.

60. Ястребова, А.В. Хочу в школу. Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей / А.В. Ястребова, О.И. Лазаренко.– Москва : Аркти, 2020. – 136 с.