



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Лисенкова Светлана Викторовна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дисонтогенеза, группа ЛОГм-1801z
Название работы	«Преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико- фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе»
Процент оригинальности	56

Дата 01.02.2021

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе

Обучающаяся Лисенкова Светлана Викторовна при работе над ВКР проявила себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности:

Светлана Викторовна проявила осознанность и активность в выборе темы ВКР, высокий уровень мотивации позволил ей серьёзно заниматься темой исследования в 2019-2020 учебном году. В виду болезни в этом году она испытывала проблемы с продолжением работы, но все же нашла в себе силы и закончила работу.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося:
базовый

3 Замечания и рекомендации:

В Защитном слове нет четкой структуры изложения, рекомендуется тщательно продумать и выстроить устное сообщение.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Уникальность работы: 56 %

Ф.И.О. руководителя ВКР: Обухова Нина Владимировна

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание к.п.н. Уч. степень доцент

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося **Лисенковой Светланы Викторовны**

Тема ВКР: Преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе.

1. *Актуальность* исследования определена необходимостью совершенствования содержания логопедической работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников в процессе логопедической работы.

2. *Научная и практическая значимость ВКР.*

Научная и практическая значимость исследования автором не выделена и не описана. Тем не менее анализ текста ВКР позволяет сделать вывод о том, что уточнены знания о состоянии речи у младших школьников с ФФНР, определено содержание логопедической работы, направленной на устранение недостатков речи у детей данной категории.

3. *Общая грамотность и качество оформления*

Техническое оформление работы в целом соответствует требованиям. Отмечаются пунктуационные, стилистические ошибки, аграмматизмы.

4. *Вопросы и замечания*

1. Необоснованно увеличен объем текста введения к работе.
2. Чем отличаются объект и предмет исследования?
3. На основании каких данных о состоянии устной речи детей делались выводы о форме дисграфии?
4. Какой классификацией пользовался автор при определении форм дисграфии у детей?
5. Какие логопедические заключения были сформулированы на основании логопедического обследования устной и письменной речи младших школьников?

5. Общая оценка работы

Выпускная квалификационная работа Лисенковой Светланы Викторовны в основном соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Сведения о рецензенте:

Ф. И. О.: Филатова Ирина Александровна

Должность: заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: кандидат педагогических наук

Уч. степень: доцент

Подпись _____



Дата 12.02.2021

РЕЦЕНЗИЯ

На выпускную квалификационную дипломную работу студентки группы ЛОГ-1801z заочного отделения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» ИСО Кафедра логопедии и клиники дезонтогенеза Лисенковой Светланы Викторовны

Тема: «Преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе».

Актуальность исследования выпускной квалификационной работы Лисенковой Светланы Викторовны связана с тем, что грамотность является одной из главных целей начального образования. Успешное усвоение письменных навыков в начальной школе дает качественную последующую подготовку. В начальной школе обучающимся часто диагностируют несоблюдения орфографических, графических навыков письма. Это негативно влияет на весь процесс обучения в школе, на школьную адаптацию обучающихся, на интеллектуальное развитие и формирование личности школьника.

Целям дипломного исследования соответствует необходимость и значимость разработки логопедических технологий и систематизации содержания коррекционной работы по преодолению нарушений письма учащихся младших классов в общеобразовательной школе.

В содержании дипломной работы имеются: введение, три главы с рассмотрением практических и теоретических вопросов, заключение, список использованной литературы и приложение с таблицами исследований. В первой главе автор даёт теоретическое обоснование проблематики и анализ научно-методической литературы по преодолению нарушений письма, раскрывает причины психофизиологических нарушений письма, даёт психолого-педагогическую характеристику младших школьников, определяет основные методы, средства в коррекционной логопедической

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Преодоление нарушений письма у младших школьников
с фонетико-фонематическим недоразвитием речи
в общеобразовательной школе**

Выпускная квалификационная работа

44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии
и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор
Филатова Ирина Александровна

Исполнитель:
Лисенкова Светлана Викторовна
обучающейся ЛОГ-1801z группы
заочного отделения

подпись

дата подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна
к.п.н, доцент кафедры логопедии
и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	13
1.1. Психофизиологическое нарушение письма у младших школьников	13
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением письма с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	17
1.3. Характеристика нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе	22
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ. АНАЛИЗ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ	31
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента	31
2.2. Результаты и анализ диагностики нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе	32
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	48
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и методы коррекционной работы по преодолению письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе	48

3.2. Организация содержания обучающего эксперимента, направленного на преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе	54
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	133
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	156

ВВЕДЕНИЕ

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

Письмо - трудная, систематическая, умственная и произвольная работа, которая гарантируется ролью всевозможных структурных и функциональных компонентов и многими психологическими функциями. Письмо непосредственно связано с устной речью и реализуется только на основе достаточного уровня качества ее развития, формирования. Однако формирование устной речи является лишь одной из предпосылок успешного усвоения буквы.

Актуальность темы исследования связана с тем, что часто несформированный речевой слух и восприятие в дальнейшем ведёт к тому, что ребёнок на недостаточном уровне овладевает речью в целом, что в свою очередь приводит к недостаточности интеллектуального развития. С другой стороны, часто нарушения психического и умственного развития приводят к не сформированным фонетико-фонематическим процессам, что является основной базой для овладения письмом (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия)[9,33].

Проблема ещё в том, что часто родители не обращают внимания в дошкольном возрасте на формирование фонетико-фонематических процессов и как это повлияет в дальнейшем на развитие и обучение их ребёнка. И только на этапе школьного обучения эти проблемы - фонетико-фонематического недоразвития речи выявляются в результате неуспеваемости ребёнка в школе.

Формирование навыков письма у младших школьников происходит в разных видах деятельности и прежде всего в букварном периоде, который является ведущим у младших школьников. Одной из разновидностей данной деятельности является отработка звукобуквенного анализа слогов и слов.

Обозначенная тема для исследования выбрана ещё и потому, что коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста мало изучена, но остаётся актуальной на сегодняшний день. В последние годы остаётся актуальной проблема нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Она определяется, прежде всего, тем, что успех в жизни ребенка зависит от его успешных результатов, которые заложены на раннем этапе обучения в школе. Именно в этот период обучения в начальной школе, необходимо формировать и развивать познавательный процесс. На первом месте часто встречается нарушение чтения и письма.

В зарубежных и российских работах учёных, по вопросам неуспеваемости учащихся начальных классов, условно определены два направления.

Таким образом, остро встаёт необходимость, и социальная значимость проблемы нарушений письма у младших школьников с фонематическими нарушениями речи обучающихся в общеобразовательной школе определяет постоянный поиск новых и эффективных методов и средств коррекционной работы по ее решению.

Нарушения процесса овладения письменной речью, в настоящее время рассматривается во всевозможных аспектах и широко представлены в психологическом, психолингвистическом, клиническом, нейропсихологическом, педагогическом направлениях в работах следующих авторов (Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Л. Ф. Спирова, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова и другие.) [35, с.182]. Специфические расстройства письма (дисграфии) приводят к нарушению овладения орфографией (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова). [19, 26], нередко считаются предпосылкой стойкой неуспеваемости, отклонений в развитии личности обучающегося.

Чтобы приступить к процессу письма перед учащимся всегда ставится задача, которая возникает у пишущего, или же предлагается ему. Если уча-

щийся пишет под диктовку слово или фразу, — этот процесс сводится к тому, чтобы, выслушав зачитанный текст, написать его полно точно грамотно. При написании свободного изложения или письма, перед учащимся возникает задача, с определённой мыслью или темой, которая в дальнейшем формируется во фразу, из фразы уже выделяются сочетания слов, которые должны быть написаны в соответствии с заданной темой. На начальном этапе развития навыка самостоятельного письма, замысел чаще всего сводится к написанию того или другого слова или короткой фразы, и лишь за этой непосредственной задачей смутно вырисовывается более общий замысел — запись целой фразы или мысли. На позднейших этапах развития навыка эта задача сводится к письменному изложению содержания, к формулировке целой мысли; промежуточные операции, как было сказано, могут протекать неосознанно и лишь в отдельных случаях смещаться на анализ подлежащих написанию слов или грамматической структуры записываемой фразы.

В своих работах А.Р.Лурия утверждает, что возникший замысел подлежит превратить в развёрнутую фразу, которая не только должна удерживаться, но и с помощью внутренней речи в дальнейшем превращается в структурные фразы с сохранённым порядком, части которых имеют свой логический смысловой порядок. А это значит, что сохранение задуманной смысловой фразы или слова, которое необходимо записать, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции — как забегание вперед и преждевременное написание того или другого слова или звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его «персеверацию»[34,35].

Письмо это многоуровневый процесс. Он состоит из различных сложных форм речевой деятельности. В процессе письма принимают участие речеслуховые, речедвигательные, зрительные, общедвигательные анализаторы, между которыми, в процессе деятельности, устанавливается тесная и взаимообусловленная связь. Порядок становления этого процесса заключается в овладении навыком, задачами и характером письма.

В некоторых исследованиях был представлен анализ нескольких механизмов нарушения письма (Эльконин Д. Б, Корнев А.Н., и др.[23,55]).

Существуют научные работы, посвященные коррекции нарушений письма обучающихся в общеобразовательных школах (Левина Р.Е., Лалаева Р.И., Спирова Л.Ф., Садовникова И.Н., и др.[26,28,48,49]).

Различные расстройства нервно-психической направленности могут быть вызывать нарушения процессов становления письменной речи. Прежде всего, это состояния вызванные общим психическим недоразвитием, грубыми аномалиями зрительного и слухового анализаторов, недоразвитием устной речи (Сухарева Г. Е., Ковалев В. В., Исаев Д. Н.). Проблема у таких детей обусловлена тем, что родителии даже учителя,не имеют представления о причине неуспеваемости по письму, а тем более не знают, что существуют такие понятие, как дисграфия. Следовательно, не оказанная своевременная коррекционная помощь таким детям, приводит к угрозе остаться неграмотными, а в последствие к задержке психического развития. У детей с сохранным интеллектом, развитой устной речью, полноценным зрением и слухом, которые имеют нарушения в формировании некоторых психических процессов, тоже могут возникать нарушения письменной речи. Психические процессы у таких детей могут не проявляться в повседневной жизни, но создают сложности и препятствия при овладении письмом.

В различных источниках англо-американской литературы, подобные трудности в обучении письму встречаются у 15-20% детей школьного возраста. Изучение источников отечественных исследователей, дают представление о том, насколько огромна группа детей, с указанной проблемой, которые нуждаются в психолого-педагогической и медицинской помощи, и приводится меньший показатель — 8,7% (Певзвер М. С., Явкин В. М.,).

Изучение исследований школьной неуспеваемости показывает, что проблема возникла достаточно давно, со времён появления письменности. Учёные достигли заметных успехов в изучении задержки психического

развития (ЗПР). В разные периоды исследователями разрабатывались методы диагностики и коррекционной помощи, приёмы специального обучения, открывались специализированные учебные заведения и классы выравнивания. Тем не менее, так называемая группа детей, со специфическими задержками психического развития, остаются малоизученными. Обучающиеся, имеющие подобные расстройства, несмотря на достаточные интеллектуальные способности. Даже учась в школе для детей с задержками психического развития, такие дети всегда испытывают стойкие трудности в усвоении письма, которые получили название дисграфии. Клинико-диагностические критерии и психопатологические синдромы, в основе которых лежат патогенез и механизмы нарушений, исследованы фрагментарно. Следует отметить, что не достаточно изучены и разработаны принципы и методы медикаментозной и медико-психологической коррекции и профилактики. Однако в последнее время всё чаще встречается системный подход к устранению трудностей в обучении письму.

Если рассматривать вопросы психологической неготовности к овладению речевой деятельностью, а именно, недостатки пространственных представлений, у детей приводят к стойким ошибкам на письме. Это связано с тем, что в ходе формирования одной из основных операций письма, а точнее моделирование звуковой стороны слова с помощью букв, оказывается сложным процессом. Как известно, реализация данной операции происходит в два этапа:

- устанавливается временная последовательность фонем, из которых состоит слово;
- дальнейшая трансформация её в пространственную последовательность букв.

Таким образом, нарушенная зрительно-пространственная функция у ребёнка приводит к тому, что возникают стойкие и множественные дисграфические ошибки оптического характера.

Проблема усвоения навыков письма во многом объясняется особенностью в учебной деятельности школьников. Учащимся свойственна недостаточная целенаправленность действий. Дети не умеют анализировать и соблюдать последовательность, выполнять заданий на уроке. Дети не стремятся и не умеют осуществлять самостоятельный контроль, без комментария педагога, выявлять и исправлять допускаемые ошибки.

За последние десятилетия достигнуты заметные успехи в изучении задержек психического развития. Ведущие отечественные и зарубежные научные институты разрабатывают методы и диагностики коррекционной помощи. Патогенез, механизмы нарушений, которые лежат в их основе, клинико-диагностические критерии и психопатологические особенности исследованы фрагментарно; не разработаны принципы и методы медикаментозной и медико-психологической коррекции и профилактики. Однако в последнее время всё чаще встречается системный подход к устранению трудностей в обучении письму.

Работа по коррекции и устранению затруднений в усвоении навыков письма относится к сфере профессиональной деятельности логопеда. Начиная с дошкольного возраста, возникает необходимость диагностировать выявлять детей, страдающих общим недоразвитием речи (ОНР), фонетико-фонематическими нарушениями речи (ФФНР) и другими видами речевых нарушений. Ведя работу по оказанию коррекционной помощи детям, логопед применяет различные методы и клинико-психологические подходы, по выявлению причин нарушения устойчивых ошибок при письме.

Педагоги, у которых в классе ученики, имеющие дисграфические нарушения, осваивают современные педагогические технологии. Изучают инновационные формы, оказывают индивидуальную и дифференциальную помощь проблемному ребёнку. Задача педагога заключается в том, чтобы мастерски преодолевать стереотипы в отношении к «проблемным» детям, которые находятся в разных социальных ситуациях, как в школе, так и дома. Мастер-педагог не оставляет равнодушными к проблеме школьной

неуспеваемости ни родителей учащихся, ни коллег педагогов. Их высокое мастерство оказывает не меньшую помощь в учебном процессе, чем профессиональные усилия других специалистов, работающих с детьми. В наше время в каждом классе имеются дети с нарушениями письма. При поступлении в первый класс в медицинских документах у них нет рекомендаций обучаться в коррекционной школе. Однако уже в начале первого класса учитель видит у детей сложности в процессе письма и чтения.

Не всегда учебная неуспеваемость ограничивается только ошибками в тетради. Педагогический опыт показывает, что нарушения на письме у детей, а в дальнейшем и школьная жизнь, может не ладиться из-за поведенческих и эмоциональных нарушений. Сложившаяся практика нарушений в обучении грамоте в начальных классах, ведёт к резкому увеличению количества детей с нарушениями письма. К такой ситуации ведут следующие причины:

- ребёнок рано овладевает навыком чтения;
- педагоги сокращают букварный период;
- выдвигаются требования безотрывного письма;
- рано отказываются от письма в «узкую, косую» линейку и др.

Условия в обучении детей в современном мире, постоянно требуют разработки новых форм и методов по коррекции различных нарушений. С учетом всего выше изложенного, был сделан выбор темы работы: «Преодоление нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе» и определена проблема исследования: установление принципов, основных направлений и содержания коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе.

Для выявления дисграфии существуют различные причины и проявления, как повторяющиеся ошибки в письме младших школьников, не имеющие нарушений интеллектуального развития, зрения и слуха. Это требует тщательного анализа состояния устной речи, на основе которого

развивается письменная речь. Одни и те же внешние проявления ошибок имеют разные механизмы. Для этого нужно учитывать весь симптомокомплекс особенностей письма.

Поэтому выявление и исправление нарушений письма при обучении младших классов общеобразовательной школы в настоящее время считается актуальным.

Объект исследования - процесс выявления причин нарушения письма у младших школьников, логопедические технологии по их коррекции.

Предмет исследования - процесс коррекционной работы и использование логопедической технологии, по преодолению нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Цель исследования - изучить, систематизировать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с фонетическим и фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе.

Задачи исследования:

1) изучить теоретические вопросы по исследованию нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе;

2) выявить, в ходе констатирующего эксперимента, причины симптоматику и механизм нарушений на письме и определить направления и эффективные способы и методы коррекции дисграфии у младших школьников;

3) разработать и апробировать логопедические технологии по преодолению нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Гипотеза исследования: нарушение письма у обучающихся начальной школы с фонетическим и фонематическим недоразвитием речи можно преодолеть, если построить коррекционную работу с учётом особенностей формирования психологической базы речи и специально подобранных

методов и приёмов.

Методы исследования: анализ специальной литературы по проблеме исследования (теоретический); проведение констатирующего, формирующего экспериментов (эмпирический); выявление обучающихся с нарушениями письменной речи (интерпретационный).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Психофизиологические нарушения навыков письма у младших школьников.

Психофизиологическую структуру письма рассматривали следующие авторы как А. Р. Лурия, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Л. Садовникова.

В течение письма работает весь мозг и все корковые отделы. Допустим, что лобная доля отвечает за организацию произвольных движений, за воспроизведение речи. Височная доля отвечает за понимания полученной информации и играет определенную роль в организации механизмов памяти. В затылочной доле формируется процесс зрительного восприятия при помощи зрительных анализаторов, которые восприняли и получили информацию. Восприятие и анализ чувствительных раздражителей, а также ориентация в пространстве происходит в теменной доле головного мозга. В нижней теменной извилине находится центр праксиса, под которым понимают автоматизированные целенаправленные движения – механический процесс письма.

По словам Р. Е. Левиной, до полного совершенства письма участвуют все участки мозга, которые действуют по принципу динамической локализации, что дает возможность компенсировать нарушенную активность того или иного звена системы.

В структуре письма, как и в комплексной деятельности различных механизмов, исследователи А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова

выделяют следующие уровни мозговой основы письма: психологический, физиологический и лингвистический.

Нарушение письма является наиболее распространённой формой речевой патологии у младших школьников общеобразовательных школ, по данным разных авторов, становится причиной неуспеваемости у 10-30% младших школьников (М.М.Безруких, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Е.А.Логинова, Л.Г.Парамонова и др.). Нарушения письма создают существенные препятствия в освоении учебной программы по русскому языку и приводят к стойким трудностям в обучении (О.Б. Иншакова, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, О.А. Токарева).

В отечественной литературе нарушение письма рассматривается, главным образом, как следствие систематического недоразвития устной речи, т.е. нарушения формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматического строя речи. (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина).

Психологический уровень позволяет решать проблему формировать мотивы, интерес к письму, осмысливать содержание информации, регулировать и контролировать деятельность письма.

Психофизиологический уровень в структуре письма обеспечивает совместную работу заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднее-затылочных отделов головного мозга.

На лингвистическом уровне существует выбор языковых средств (необходимых звуков, слов, синтаксиса), обеспечиваемый совместной работой передней и задней речевых зон, которые являются мозговой основой письма и отвечают за синтагматику и парадигматику речи.

Первый психологический уровень преобладает у взрослого человека. Он работает осознанно, а другие уровни – автоматически. У детей все уровни процесса письма произвольны, и работает в основном языковой уровень. После обучения детей первым навыкам письма и ряду слов эффективнее перейти к работе над психологическим уровнем письма.

На психологическом уровне происходит возникновение намерения, мотива письма; возникает идея (о чем писать); на её основе создаётся общий смысл (что писать), содержание; регулируется деятельность и контроль выполнения действий. Все это приводит к интеллектуальной деятельности, которая помогает обновлять образы целых слов и букв, а также оживляет работу групп анализаторов. [36, с. 149]

По словам А. Р. Лурии, самая сложная операция письма - это анализ звуковой структуры слова. Чтобы ребёнок правильно написал слово, ему надо определить его звуковую структуру, а так же последовательность и место положения звука. Это происходит благодаря совместной деятельности речево-слуховых и речедвигательных анализаторов[35,36].

В психофизиологический (или сенсомоторный) уровень процесса письма входят следующие операции: сенсорно-акустико-моторные и оптико-моторные. Сенсорно-акустико-моторная операция письма, в свою очередь состоит из звеньев, выполнение которых позволяет ответить на вопрос: « Как писать?» и обеспечивает процесс разделения звука. Эта операция создает базу для акустического и кинестетического анализа звука, слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы. А также устанавливает последовательность в написании букв в слове. Важно, что бы на данном этапе у ребёнка была сохранна слуховая память.

На оптико-моторной операции происходят сложные процессы перешифровки или перекодирования с одного кода на другой: со звука на букву и с буквы на комплекс тонких движений руки, имеется ввиду в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.

Звуки и буквы, фонемы и графемы находятся в сложной связи между собой. Все эти серии транскриптов также сложны и предлагают перевод одного и того же звука различные формы его проявления в моторном и оптическом процессе.

Перевод с одного уровня на другой обеспечивает взаимодействие ряда систем анализаторов и высокий уровень организации речи. Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Точно так же, как и в речи, необходимы обобщенные и устойчивые графемы, обозначающие постоянные и всегда соответствующие фонемы.

Лингвистический уровень процесса письма отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо?

Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими средствами, то есть переводит внутренние процессы, сформированные на психологическом уровне, в языковые коды, в лексико-морфологические и синтаксические единицы языка – слова и фразы.

Следовательно, письмо не относится ни к речи, ни к процессам зрительного восприятия и двигательных навыков. Письмо - это сложные психические процессы, в которые входят как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие. Поэтому расстройство письма носит системный характер, потому что письмо - это целостная система.

Когда человек, хорошо владеет буквой, он записывает целый комплекс знакомых звучаний, объединённые знаком. Развитое письмо характеризуется плавностью и показывает, что процесс развития дошёл до автоматизма, а написание целых звуковых комплексов превратилась в автоматизированную операцию. Таким образом, процесс автоматизированного письма превращается в простую "моторную идеограмму".

Письмо взрослого человека - это синтетический процесс, который характеризуется целостностью, связностью. Графический образ слова воспроизводится единым моторным актом. Письмо автоматизировано и проходит под двойным визуальным и кинестетическим контролем.

Таким образом, процессы письма, развивающиеся в норме, обычно осуществляются на основе необходимых условий сформированности определенных речевых и неречевых функций, а также слуховых дифференциаций звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В процессе формирования навыков письма меняется и его психофизиологическая структура. Развитие письма, является самым сложным и трудоемким процессом, как по структуре акта, так и по структуре навыка, и по психофизиологическому механизму.

Любые, из указанных, несформированных функций, могут привести к нарушению процесса освоения письмом, то есть дисграфии.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением письма с фонетическим и фонематическим недоразвитием речи.

Фонетическое и фонематическое недоразвитие - это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, возникшие вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие[29,34]. Р.Е. Левина дала заключение, что на основе психологического изучения речи детей, что развитие фонематического восприятия является важнейшим условием для полноценного усвоения звуковой стороны речи. У детей, у которых наблюдались нарушения произношения и восприятия фонем, отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия

звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированного действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

При наблюдении установлено, что вторичное недоразвитие фонематического восприятия проявляется при нарушениях речевых кинестезий, при нарушениях анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях происходит нарушение нормальных слухо-произносительных взаимодействий, которые являются одним из важнейших механизмов развития произношения. Низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание имеет огромное значение.

Вследствие первичного нарушения фонематическое восприятие к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа даёт низкий результат, чем при вторичном нарушении.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. [8, с. 116].

Б. С. Волков обозначил границы младшего школьного возраста. Они совпадают с периодом обучения в начальной школе в возрасте с 6 – 7 до 9 – 11 лет. В данный период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. [9, с. 70]

Начало обучения в школе становится для учащегося новыми открытиями. У ребёнка происходят изменения в образе и стиле жизни, появляются новые требования. Ученик погружается в новую социальную роль. А самое главное, у него появляется новый вид деятельности – учебная деятельность.

По определению Л. С. Выготского «Учебная деятельность – это один из видов деятельности обучающихся, направленный на усвоение ими теоретических знаний, умений и навыков». [9, с. 217]

В процессе школьного обучения изменяются и перестраиваются все психические познавательные процессы: мышление, память, внимание, восприятие и т.д.

Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией. Главное направление в школьном возрасте – развитие мышления от конкретного образа к словесно-логическому. Мышление у ребёнка развивается в тесной связи с речью. В начальной школе у детей расширяется словарный запас слов. В период школьного обучения происходит не только увеличение словарного запаса ученика, но и ребёнок приобретает умение выражать свои мысли в устной и письменной форме. Показателем уровня развития обучающегося становится – контекстная речь.

Важную роль в познавательной деятельности школьника играет память. Преимущественно на первых порах преобладает наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий. В процессе обучения улучшается смысловая память, с помощью которой можно освоить достаточно широкий спектр рациональных способов запоминания. А также развивать все виды памяти: долговременную, кратковременную и оперативную.

Восприятие у младших школьников остаётся неустойчивым и не организованным, но в тоже время они проявляют острую свежую, «созерцательную любознательность».

Каждый день перед младшим школьником раскрывает что-то новое. Ребёнок может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знак с буквой «р», но, в тоже время, он с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь.

Внимание у младшего школьника ограничено по объёму, оно недостаточно стабильно. Поэтому важно в образовательном процессе в начальной школе работать над развитием культуры внимания. В учебной

деятельности ученика постоянно использовать упражнения в произвольном внимании, волевых усилий, концентрации внимания. Прежде всего, необходимо развивать произвольное внимание совместно с другими функциями и прежде всего – мотивацией учения, ответственностью за успех своей деятельности.

Эмоционально-волевая сфера младших школьников характеризуется: легкой отзывчивостью к событиям и восприятию цвета, фантазией, умственной и физической активностью; непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний: радостью, грустью, страхом, удовольствием или неудовольствием; большой эмоциональной нестабильностью, частой сменой настроения, склонностью к кратковременным и насильственным аффектам; успешностью в учебе и оценкой этих успехов учителя и одноклассниками.

Таким образом, развитие младшего школьника – очень сложный и противоречивый процесс. Если в период данного развития, обучающегося будут сопровождать негативные, неблагоприятные факторы, то это приведет к нарушению или замедленному созреванию нервной системы, и отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма и обеспечивающие функциональную систему механизма письма (моторика, графомоторная координация, звуковой анализ и синтез), а также высшие психические функции (внимания, абстрактного мышления, поведения).

Как правило, несформированность психических функций выявляется вначале обучения в школе, так как в дошкольном возрасте от ребенка не требуют выполнения сложных умственных действий.

На первом этапе обучения чтению важно узнавать букву и связанного с нею звука, а в последствие навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Если ребёнок не имеет четких представлений о звуковом составе слова, о том, из каких звуковых элементов состоит слог или слово, у него трудно формируется обобщенный

звукослоговой образ. Поэтому он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными, более легкими слогами и узнать их. Для того чтобы ребёнок правильно зрительно воспринимал и узнавал слоги или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок, он должен уметь правильно произносить каждый входящий в него звук. Т.Г. Егоров подчеркивает, что преодоление трудностей слияния звуков в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слогов и слов в их обобщенном звукобуквенном обозначении. «В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, — отмечает Д.Б. Эльконин, — ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает "муки слияния", не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи». Подобную ситуацию мы можем наблюдать у некоторых детей с отклонениями в развитии речи. Дети с фонетико-фонематическим и недоразвитием замедленным темпом в чтении. Они «застревают» на чтении отдельных букв, частей слова или целого слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое. Возникающие проблемы в овладении техникой чтения, влияют и на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. «Будет ли понятно данное слово, зависит от того, связана ли его звуковая форма со значением», — писал Д.Б. Эльконин. Если эта связь не нарушена, то возникает понимание. При отсутствии связи, слово может быть правильно прочитано, но смысл его не понятен. Само собой разумеется, что при выраженных отклонениях в овладении техникой чтения понимание текста оказывается неполноценным. В этих случаях звуковой образ слова в процессе чтения плохо узнается и его связь со значением не устанавливается. Например, ребенок, испытывающий трудности в различении звонких и глухих звуков или сонорных р и л, может смешивать значения таких слов, как коза — коса, кол — гол, гроза — глаза и т.д. На

просьбу объяснить значение слова терка, которое было прочитано как телка, учащийся ответил: «Это маленькая коловка (коровка)».

Недостатки в произношении и различении звуков – фонетическое фонематическое и фонематическое недоразвитие, обусловлены затруднением в овладении чтением и письмом. Наряду с фонетическим дефектом они являются самыми распространенными у учащихся общеобразовательных школ. Если в обоих случаях наблюдаются дефекты произношения, то учителю необходимо определить, являются ли недостатки произношения самостоятельным, изолированным дефектом или они выступают в качестве одного из проявлений более сложного нарушения звуковой стороны речи, а так же уметь дифференцировать данные проявления, для определения содержания коррекционного воздействия.

Учащиеся с недоразвитием звуковой стороны речи (ФФН и ФН) составляют примерно 20-30% от общего числа детей с не сформированными языковыми средствами. Среди этих учащихся число реально неуспевающих по родному языку колеблется от 50 до 100%.

1.3. Характеристика нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе.

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

написание элементов одного слова, контаминации, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, пропуски слов в предложении, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, ошибки оптического характера.

В работах ряда авторов о происхождении дисграфических ошибок дают разные трактовки. При замене и смешении букв на письме Р.Е. Левина, Л.Ф.Спирова, А.Н. Корнев видят либо первичную, либо вторичную недостаточную сформированность фонематического слуха, И.Н. Садовникова – неправильное обозначение звука буквой.

В настоящее время основными симптомами дисграфии являются специфические, не связанные с применением орфографических правил, ошибки, которые носят стойкий характер. Их возникновение не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития обучающегося или с нерегулярностью его школьного обучения.

Для организации коррекционной работы, И. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок:

- на уровне буквы и слога;
- на уровне слова;
- на уровне предложения (словосочетания)[30. с.16].

Ошибки на уровне буквы и слога:

1. Ошибки звукового анализа в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Пропуск указывает на то, что обучающийся не умеет вычленять в составе слова все его звуковые компоненты, например «снки» — санки, «кичат» — кричат. Пропуск нескольких букв в слове, свидетельствует о более грубом нарушении звукового анализа, которое приводит к искажению и упрощению структуры слова: здоровье — «дорве», брат — «бт», девочка — «девча», колокольчики — «калкочи».

Перестановки букв и слогов свидетельствуют о выраженных трудностях в анализе последовательности звуков в слове. Слоговая структура

слова, при этом, сохраняется без искажений, например: чулан — «чунал», плюшевого — «плюшегово», ковром — «корвом», и др. Многочисленные перестановки искажают слоговую структуру слова. Так в односложных словах, состоящих из обратного слога, происходит замена прямым слогом: он — «но», от дома — «то дома», из моря — «зи моря». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: вода — «воад», дети — «дейт». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: стол — «сотл», стёр — «сёрт», бросил — «борсил» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных, которые неизбежно появляются при медленном проговаривании слова в ходе письма, который напоминает редуцированный гласный, например: «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александар».

Д. Б. Эльконин определял звуковой анализ, как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. И.Н. Садовникова характеризует не сформированные действия звукового анализа, которые проявляются на письме в перестановке букв, и связывает их только с недостаточностью звукового анализа. А.Н. Корнев указывал на нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти, внимания.

И.Н. Садовникова называет причины при вставке букв, как в появление призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. Другие авторы объясняют эти же ошибки, не сформированным фонематическим слухом и восприятием.

Ошибки, которые проявляются в нарушении структуры предложения, выделении границ предложения, объясняются бедным словарным запасом, не пониманием лексического значения слова. А так же уровнем интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса.

Большая часть авторов-исследователей характеризуют аграмматизмы, как выражение нарушений в согласовании и управлении, которые объясняют

одинаково: бедностью словаря, недостаточностью языковых общений, несформированностью морфологического анализа и синтаксиса.

Р.И. Лалаева причину появлений оптических ошибок объясняет недифференцированностью представлений о похожих формах недоразвития оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза. И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, выделяя из группы оптических ошибок смещения букв по кинетическому сходству, объясняют их несформированной кинестетической и динамической стороной двигательного акта, медленным формированием кинемы.

Все исследователи отмечают тенденцию, что учащиеся, имеющие проблемы на письме, совершают многочисленные ошибки на правила правописания.

В настоящее время существуют различные варианты классификации ошибок при письме, в которых нашли отражение взгляды исследователей на вероятные механизмы их возникновения.

Наиболее полную обоснованную классификацию дисграфий, разработали сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Учёные выделили следующие виды дисграфий:

- артикуляторно-акустическая;
- на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем);
- на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- грамматическая;
- оптическая дисграфий.

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Дети пишут так, как произносится. Учащиеся заменяют, пропускают буквы, заменяют и пропускают звуки в устной речи. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем,

что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия у детей появляется на основе нарушений фонемного распознавания и может проявляться в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи дети звуки произносят правильно, чаще всего заменяют буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т; ч – щ; ц – т; ц – с). Учащиеся допускают ошибки в обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Заменяют гласные даже в ударном положении, например, о – у.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы. Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи у обучающихся восполняется за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие неточных слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затрудняется, следствием чего заменяются буквы на письме.

Исследователи определили, что нарушения письма у детей, связаны с заменой букв, что при фонемном распознавании идёт опора на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль, связывают замены букв на письме с фонематическим

недоразвитием, с несформированными представлениями о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы.

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

При дисграфии языкового анализа и синтеза нарушены различные формы языкового анализа и синтеза: при делении предложений на слова, при слоговом и фонематическом анализе и синтезе. Ошибки проявляются на письме в искажении структуры слова и предложения. Особенно распространены при этом виде дисграфии искажения звукобуквенной структуры слова.

Для этого вида дисграфии учащимся наиболее характерны следующие ошибки: пропускают согласные при их стечении; пропускают гласные, переставляют буквы, совершают пропуски, добавления, перестановки слогов.

Учащиеся нарушают деление предложений на слова при этом виде дисграфии, при которой ошибки проявляются в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами. Дети пишут отдельно слова и приставки с корнем слова.

Вид аграмматической дисграфии проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения, текста. Она обусловлена несформированностью лексико-грамматическим строем речи. Ошибки данной дисграфии проявляются в аграмматизмах на письме. На уровне предложения аграмматизмы на письме страдает морфологическая структура слова, заменяются префиксы, суффиксы, изменяются падежные окончания;

нарушаются предложные конструкции; изменяется падеж местоимений; число существительных; нарушаются согласования; нарушается синтаксическое оформление речи, что проявляется в конструкциях сложных предложений, в пропуске членов предложения, в нарушении последовательности слов в предложении.

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

Дети часто, заменяют графически сходные рукописные буквы, так как они состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположенные в пространстве, включают одинаковые элементы, но отличаются дополнительными элементами, зеркальное написание букв, пропуски элементов особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; грамматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

Симптоматика дисграфии у детей характеризуется многочисленными и разнообразными ошибками на письме а так же сложностью их механизмов, проявляющихся чаще всего в комплексе, в сочетании различных форм дисграфий, например: акустическая и артикуляторно-акустическая.

Дисграфия у детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил

требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Процесс письма в норме осуществляется на основе необходимого уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию.

В научных источниках существует несколько определений «дисграфия». Но все авторы-исследователи придерживаются того, что дисграфия – частичное нарушение или расстройство процесса письма, которая проявляется в стойких специфических ошибках.

В современной логопедии учёные выделили несколько форм дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую.

Обучающиеся младших классов в общеобразовательной школе, которые имеют специфические расстройства письма, не могут самостоятельно организовать свою деятельность, у них снижена наблюдательность. Они не умеют концентрироваться на задании, а, следовательно, снижается темп выполнения заданий и дети испытывают трудности в самоконтроле над собственной деятельностью.

Учащимся, страдающим различными видами дисграфии, необходима в первую очередь помощь логопеда и поддержка учителя. Без помощи

логопеда они станут испытывать трудности в учебном процессе, а также окажутся в качестве неуспевающих по учебным дисциплинам в первую очередь – это русский язык и литературное чтение. В последующем и другие учебные предметы.

Таким образом, проблемы в письменной речи являются распространенными речевыми расстройствами, имеющими разнообразный и сложный патогенез. Авторы-исследователи, о причинах и механизмах нарушений письма, высказывали разные мнения на причины и механизмы нарушений письма. У младших школьников дисграфия проявляется в сочетании разных форм.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методики констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был проведен в мае 2019 года во 2 классе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы «Центр образования № 1» г. Нижнего Тагила Свердловской области.

В констатирующем исследовании принимали участие 10 обучающихся младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Согласно справки медицинского работника школы, обучающиеся имеют сохраненный физический слух, нормальное зрение. Обучение осуществляется по программе общеобразовательной школы и используется УМК «Школа России». В соответствии с требованиями, обследование проводилось с письменного согласия законных представителей (родителей). Образовательное учреждение имеет лицензию на оказание коррекционных услуг.

Были поставлены следующие задачи:

-подобрать методики обследования нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

- разработать критерии оценивания результатов;
- провести обследование нарушений письма у младших школьников;
- выявить речевые и неречевые нарушения у учащихся 2 классов общеобразовательной школы с нарушениями письма;
- выявить взаимосвязь специфических ошибок письма и особенностей речевых и неречевых функций, учащихся с дисграфией;

- проанализировать результаты обследования и сопоставить их между собой, выявив механизмы нарушений письма у детей изучаемой категории.

Исследование письма учеников 2 класса проводилось на основе методических рекомендаций Н.М. Трубниковой [52].

Исследовалось состояние письма учеников 2 класса.

- Списывание по слуху (диктант- письмо под диктовку: звуки, слоги, слова, предложения).
- Списывание
- Самостоятельное письмо.

Исследование состояния устной речи и неречевых функций включало:

- исследование состояния звукопроизношения;
- исследование фонематического слуха;
- исследование фонематического восприятия.

Результаты констатирующего эксперимента были обработаны и представлены в виде качественного анализа и количественных показателей, представленные в Приложении.

2.2. Результаты и анализ нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, в общеобразовательной школе.

Обследование письма у обучающихся младших классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проводилось по методическим рекомендациям Н.М.Трубниковой [52]. Обследование осуществлялось с помощью выполнения письменных работ: списывания с печатного текста, списывание с рукописного текста, слухового диктанта, самостоятельное письмо (составление предложений). Результаты обследования письма представлены в Таблице 1.

Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания:

Количественная оценка

3 балла- нет ошибок или допустили 1 ошибку

2 балла- допустили 2-3 ошибки;

1 балл- 4 и более ошибок.

Таблица 1

Результаты обследования письма.

	Испытуемый	Алсу	Денис	Илья	Кира	Кристина	Марина	Анастасия	Никита	Полина	Юлия
1.	Письмо по слуху (диктант)	2,6	1	1	1	1,5	2,2	1,9	1	2,2	2,6
2.	Списывание рукописными буквами с печатного образца	2,8	1	1,3	1,6	2,1	2,1	1	1,3	2,3	2,5
3.	Списывание печатными буквами с рукописного образца	2,8	1	1,8	1,2	1	1,2	1	1,2	2	2,4
4.	Самостоятельное письмо.	2,5	1,1	1,1	1,4	1,4	1,1	1,6	1	1,2	1,8
	Средний балл	2,6	1	1,1	1,3	1,6	1,8	1,5	1,1	1,9	2,3

Среди ошибок были выделены следующие:

- замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков;
- замены оптически сходных графем; – перестановка букв или слогов в словах;
- добавление лишних букв или слогов в словах;
- смешивание букв (графем), которые отличаются по дифференцированным признакам (мягкости-твёрдости, звонкости-глухости, звуков, похожих по способу и месту- образованием);
- пропуски гласных и согласных звуков; составов;

- уподобление слогов (повторение в одном слове) перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически сходных букв– зеркальность изображения;
- неправильное согласование окончаний в словах.

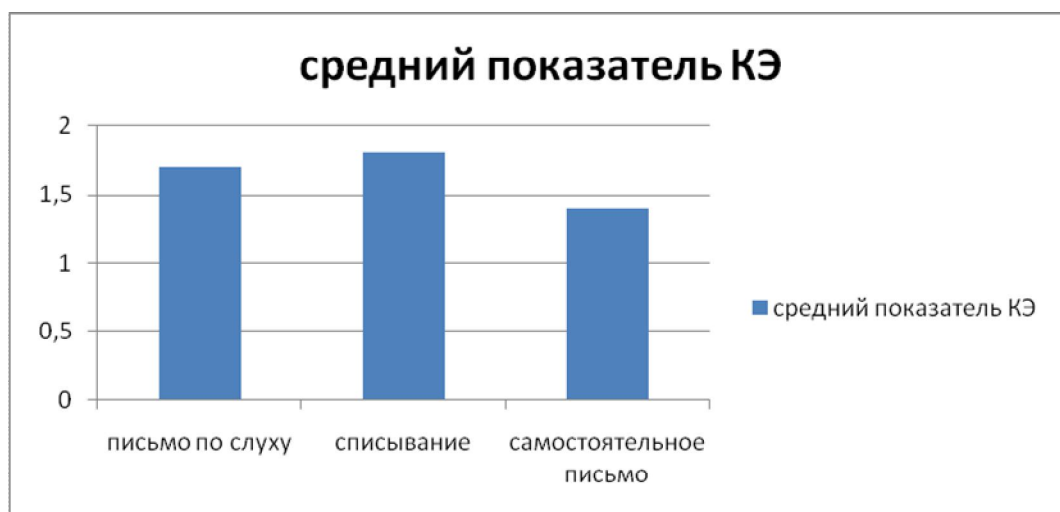


Рис. 1. Результаты обследования письменной речи констатирующего эксперимента.

Результаты обследования письма. Списывание.

При анализе результатов обследования письма применялись следующие параметры количественной оценки:

- 3 балла- не допустили ошибки или допустили 1 ошибку
- 2 балла- допустили 2-3 ошибки;
- 1 балл- 4 и более ошибок.

Детям предлагалось списать с печатного текста рукописными буквами строчные и наоборот. Допустили ошибки при записи заглавных букв, слогов, слов (Денис, Илья, Кира, Анастасия). Ошибки в записи предложения, текста имеются у (Киры, Кристины, Марины, Анастасии, Никиты). При проведении обследования письма – списывание с печатного текста рукописными буквами у двоих обучающихся (Алсу, Юлия) получили по 2 балла, так как допустили при списывании текста 2-3 ошибки. Денис, Илья, Кира, Кристина, Марина,

Анастасия, Никита, Полина получили по 1 баллу, так как допустили 4 и более ошибок. Они пропускали буквы, либо знаки препинания, в написании слов, либо списывали текст неаккуратно. Обучающиеся неправильно писали строчные и заглавные буквы, писали их зеркально, путали заглавную со строчной буквой, печатную с письменной, не дописывали элементы букв, допускали пропуск букв, слогов и слов, не соблюдали знаки препинания при записи предложения. Ошибки также возникали из-за желания написать работу быстрее, таким образом работу выполнили неаккуратно, имеются исправления (Денис, Никита, Марина). обозначение границы предложения, раздельное написание слов (Денис, Кристина, Анастасия, Никита, Илья, Кира, Марина, Полина, Юлия). В Приложении представлены тексты, использованные для обследования обучающихся. Результаты обследования письма представлены в Таблице 2.

При обследовании письма на слух (диктант) обучающиеся выполнили следующие задания: записали строчные, заглавные, близкие по акустическим признакам буквы, прямые и обратные слоги, диктант слов, запись предложений, запись текста под диктовку.

Таблица 2

Результаты обследования письма. Списывание.

№	Приём обследования	Алсу	Денис	Илья	Кира	Кристина	Марина	Анастасия	Никита	Полина	Юлия
1.	Списывание рукописными буквами а) букв (прописных строчных)	3	1	1	1	3	2	1	1	2	2
2.	б) слогов	3	1	2	1	3	3	1	2	3	2
3.	б) слов	3	1	2	3	2	3	1	2	3	3
4.	в) предложений с рукописного текста	3	1	1	2	2	2	1	1	3	3
5.	г) предложений с печатного текста	3	1	1	2	2	2	1	1	2	3
6.	д) текста	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
	Средний балл	2,8	1	1,3	1,6	2,1	2,1	1	1,3	2,3	2,5
7.	2.Списывание	3	1	2	2	1	2	1	2	3	3

	печатными буквами										
8.	б) слогов	3	1	2	1	1	1	1	1	3	3
9.	в) слов	3	1	3	1	1	1	1	1	2	3
10.	г) предложений	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2
11.	д) текста	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Средний балл	2,8	1	1,8	1,2	1	1,2	1	1,2	2	2,4

Три балла не получил ни один обучающийся. Два балла получили двое обучающихся (Алсу и Юлия). Они допустили по 2-3 ошибки. Восемь обучающихся получили по одному баллу, так как допустили множество ошибок (Денис, Илья, Кира, Кристина, Никита, Полина, Марина). Среди ошибок были выделены следующие: замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; замены оптически сходных графем; перестановка букв или слогов в словах; добавление лишних букв или слогов в словах, смешивание букв (графем), которые отличаются по дифференцированным признакам (мягкости-твёрдости, звонкости-глухости, звуков, похожих по способу и место-образованию); пропуски гласных и согласных звуков; уподобление слогов (повторение в одном слове) перестановка звуков или слогов в словах; замена графически сходных букв; зеркальность изображения; неправильное согласование окончаний в словах, связанные с недоразвитием фонематических процессов. На втором рисунке мы видим результаты обследования процесса списывания в процентном соотношении.

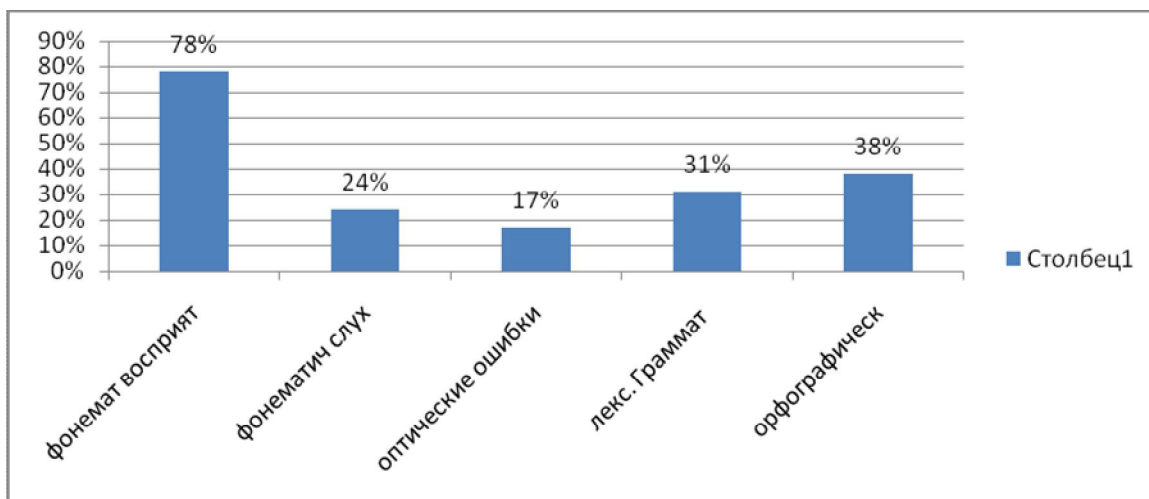


Рис.2. Результаты обследования списывания в ходе констатирующего эксперимента

В ходе обследования процесса списывания был проведён анализ полученных результатов, на основании которых сделан вывод, что наибольшее количество ошибок связаны с фонематическим восприятием (78%). Ошибок на фонематический слух значительно меньше (24%). Ошибки в оптической группе составляют (17%). Группа лексика - грамматических ошибок (31%). Орфографические ошибки составили 38%.

Обследование письма по слуху

В Приложении (Таблица 3) представлены результаты обследования письма по слуху и тексты, использованные для обследования письма на слух.

В процессе обследования, обучающиеся самостоятельно писали буквы, слова, работали с предметными и сюжетными картинками, записывали предложение, рассказ на определённую тему. По результатам анализа мы видим, что три балла получили (Алсу, Кира, Анастасия, Юлия). Два балла получили Денис, Кристина, Марина. Они допустили ошибки при записи гласных, согласных, строчных и заглавных букв, при записи слов двух-, трёх-, четырёхсложных слов, при работе с сюжетными картинками. Один балл получили Денис, Илья, Кира, Кристина, Никита, Полина. Они допустили многочисленные ошибки при работе с предложениями, при составлении рассказов по серии сюжетных картинок и на определённую тему. Следует отметить, что все дети (100%) допустили ошибки, связанные с

нарушением фонематического слуха. Причина заключается в не различении звуков на слух. Среди ошибок были выделены следующие:

- пропуски гласных и согласных звуков;
- уподобление слогов (повторение в одном слове) перестановка звуков или слогов в словах;
- замена графически сходных букв;
- зеркальность изображения;
- неправильное согласование окончаний в словах;
- правописание безударных гласных;
- большая буква в начале предложения;
- граница предложения;
- правописание жи-ши;
- разрыв частей слова;
- замена письменной буквы на печатную.

Результаты обследования письма по слуху представлены в Таблице 3 (Приложение 3). Была проведена качественная и количественная оценка результатов обследования.

Таблица 3

Результаты обследования письма по слуху констатирующего эксперимента.

№	Приём обследования	Алсу	Денис	Илья	Кира	Кристина	Марина	Анастасия	Никита	Полина	Юлия
1.	1. Записать буквы:										
	а) строчные	3	1	1	1	2	3	3	1	3	3
	б) прописные	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3
	в) близкие по месту образов и акустич признакам	3	1	1	1	1	3	2	1	2	3
2.	2. Записать слоги:										
	а) прямые	3	1	1	1	1	2	2	1	3	3
	б) обратные	3	1	1	1	1	3	2	1	3	3

	в) закрытые	3	1	1	1	2	3	3	1	3	3
	г) со стечением согласных	3	1	1	1	2	3	3	1	2	3
	д) слоги, в которых один и тот же согл звук входит то в мягкий, то в твердый слог	2	1	1	1	1	3	2	1	2	3
	е) оппозиционные слоги	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2
3.	3. Диктант слов различной структуры	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2
4.	4. Запись предложения после однократного прослушивания	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2
5.	5. Диктант	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
	Средний балл	2,6	1	1	1	1,5	2,2	1,9	1	2,2	2,6

Количественная оценка

3 балла- не допустили ошибки или допустили 1 ошибку

2 балла- допустили 2-3 ошибки;

1 балл- 4 и более ошибок.

По рисунку 3 мы видим, что наибольшее количество орфографических ошибок (38%), ошибки на недоразвитие фонематического восприятия (78%), фонематического слуха (73%), оптические ошибки составили (56%), лексико-грамматические (35%).

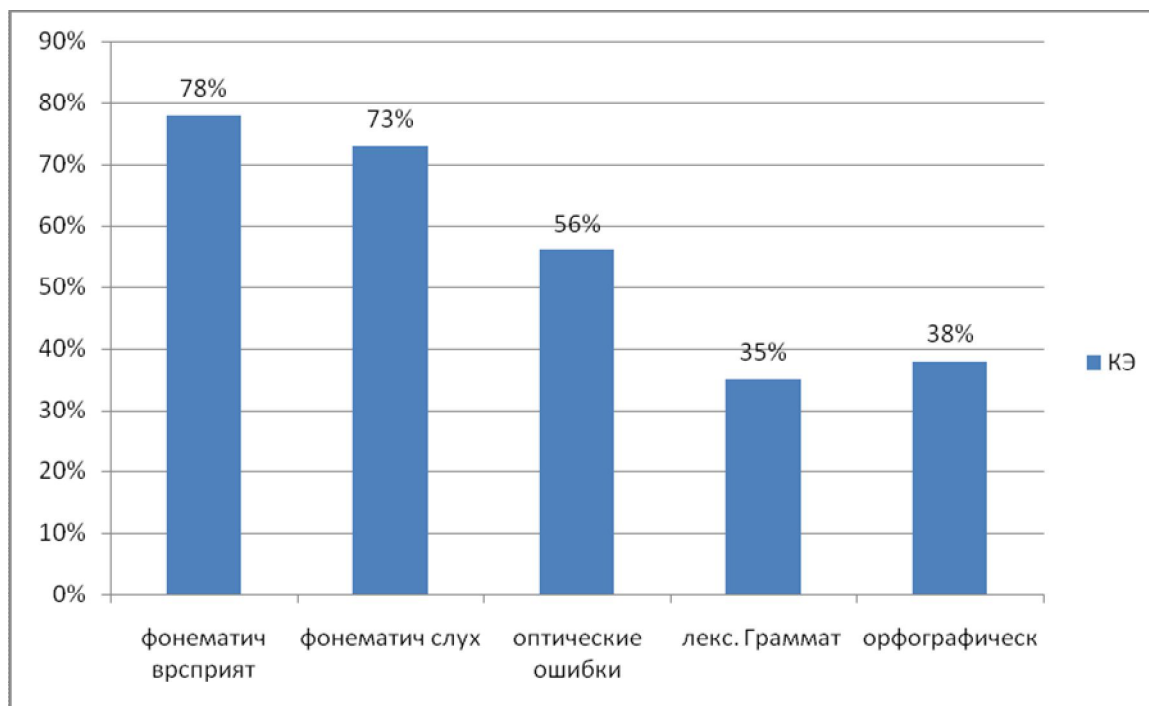


Рис.3. Обследование письма по слуху в ходе констатирующего эксперимента

В Приложении 4 (Таблица 4) представлены результаты обследования самостоятельного письма, а также тексты, использованные для обследования самостоятельного письма.

Сопоставление результатов исследования. Проведенный анализ показал, что испытуемые имеют нарушения характерные для артикуляторно-акустической дисграфии. У таких испытуемых первично нарушено звукопроизношение, что выражается в нарушении артикуляционной моторики; вторично у таких младших школьников не сформирован фонематический слух. Как установлено обследованием, указанное нарушение проявляется в замене одного звука на другой: ш-с, р-л. Таким детям сложно оформить губы и язык правильно, чтобы произнести звуки.

Проведённый анализ показал, что при исследовании письма дети допустили следующие виды ошибок.

- пропустили 1-2 буквы в слове Алсу, Денис, Илья, Кира, Марина, Никита;
- допустили ошибки от 2 до 5 на замену букв - Денис, Илья, Кира, Марина;
- нарушена слуховая дифференциация звонких и глухих согласных звуков речи [д]-[т] у Дениса, Киры- по 3 ошибки; у Марины, Никиты, Полины допущено по 2 ошибки;
- нарушено фонемное распознавание звонких и глухих согласных звуков речи [б]-[п] у Дениса Ильи, Никиты по 2-3 ошибки;
- нарушена слуховая дифференциация звуков речи [ц]-[с] у Кристины, Анастасии, Никиты (по 2 ошибки);
- мягкий знак (Ь) как значок мягкости согласных звуков, ошибки выявлены у обучающихся Ильи, Киры, Алсу, Дениса, Марины- 2 ошибки;

- на обозначение мягкости согласных букв на письме, буквами (я, ё, ю, и, е) ошибки выявлены у Анастасии, Кристины Ильи от 2 до 3 ошибок;
- замена гласных под ударением [а]→[о] и наоборот выявлено у Ильи, Киры, Кристины, Марины, Анастасии от 2 до 4 ошибок;
- слитное написание предлогов со словами наблюдается у Дениса, Ильи, Кристины, Марины, Анастасии, Никиты, Юлии от 2 до 3 ошибок;
- правописание безударных гласных (Марина, Илья, Кира, Анастасия, Юлия, Денис);
- граница предложения (Марина, Кристина, Илья, Кира, Анастасия, Алсу, Никита, Полина, Денис);
- заглавная буква в начале предложения (Марина, Анастасия, Полина, Юлия, Денис);
- заглавная буква в именах (Кристина, Илья);
- пропуск букв, слогов, слов (Кристина, Илья);
- согласование окончаний (Кристина, Илья, Полина, Юля, Денис, Кира);
- замена письменных букв печатными (Илья);
- зеркальное отображение букв (Кира);
- искажение элементов букв (Полина, Денис, Илья, Никита, Денис);
- замена букв по кинестетическому сходству (Денис, Илья, Кристина, Никита);
- разрыв частей слова (Полина, Юля);
- слияние элементов букв (Илья, Денис, Никита);
- замена букв (Кира, Алсу, Кристина, Никита).

У перечисленных испытуемых первично нарушено звукопроизношение, что выражается в нарушении артикуляционной моторики. Вторично у таких обучающихся не сформирован фонематический слух. Как установлено обследованием, указанное нарушение проявляется в замене одного звука на другой. Таким детям сложно оформить губы и язык правильно, чтобы произнести звуки. На письме младшие школьники данной группы также

заменяли буквы или пропускали их. Исходя из полученных результатов обследования самостоятельного письма, можно отметить, что ошибки допущены по всем группам, где в большей, а где в меньшей степени.

Анализируя письменные работы детей в ходе констатирующего эксперимента выявили, что дети заменяли буквы, на фонетически близкие по звучанию (звонкие на глухие, свистящие на шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначали мягкость согласных на письме, что составило 12% всех допущенных ошибок и соответствуют *артикулярно-акустической дисграфии*.

Допущенные ошибки соответствуют *акустическая дисграфия*, которая составила 20% всех допущенных ошибок. Испытуемые заменяли гласные, допускали ошибки обозначения мягкости согласных, смешивали свистящие с шипящими, звонкие с глухими согласными. Эти показатели свидетельствуют о неточной слуховой дифференциации звуков.

В процессе обследования констатирующего эксперимента, у детей экспериментальной группы, выявили неточность кинестетических образов звуков, которая препятствует правильному выбору фонемы и её соотнесению с буквой. 20% допущенных ошибок произошли по причине *нарушения языкового анализа и синтеза*, которые проявились в пропусках согласных, при их стечении (например, «снежи- снежки»); в пропусках гласных; в перестановке букв; в добавлении букв, слогов.

Виды ошибок *аграмматическая дисграфия* самое большее количество - 34%. Испытуемые допустили ошибки при нарушении грамматического строя речи (морфологические и синтаксические).

При исследовании письма *оптическая дисграфия* составила 16% всех допущенных ошибок. На рисунке 3 представлены типы дисграфических ошибок экспериментальной группы констатирующего эксперимента. На рисунке 4 показаны виды дисграфии.

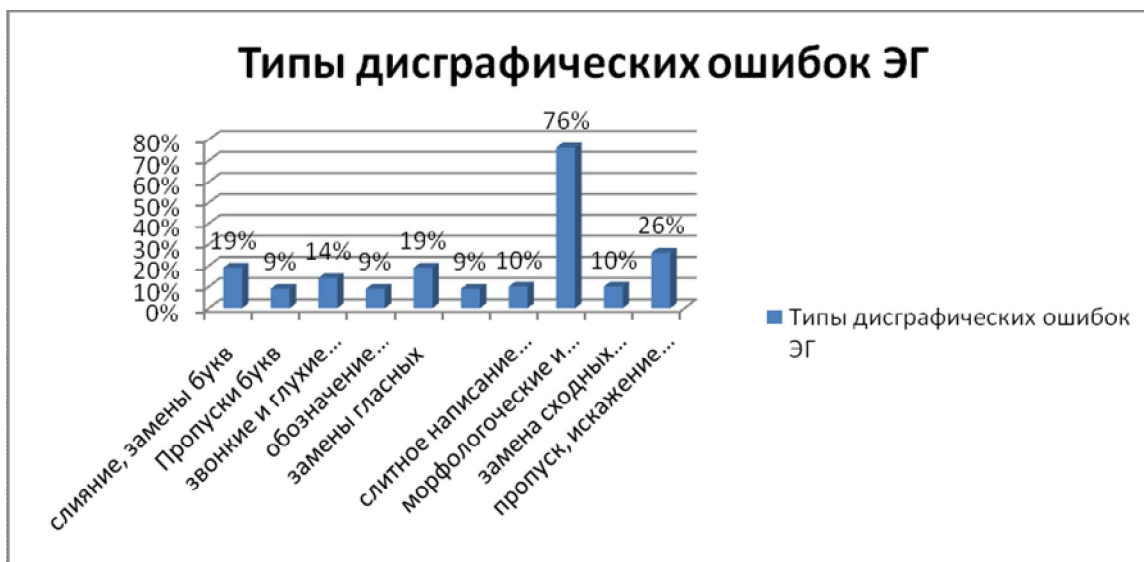


Рис.4. Типы дисграфических ошибок



Рис.5. Виды дисграфических ошибок

Результаты исследования фонематического восприятия.

Изучение уровня развития фонематического восприятия младших школьников проводилось с опорой на основные диагностические принципы, сформулированные Л.С. Выготским [12] и развитые другими

исследователями, такими как С.Я. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев[33,35] и др.

- принцип системного изучения;
- принцип комплексного подхода;
- принцип динамического изучения (базируется на концепции Л.С. Выготского о «зонах актуального и ближайшего развития»);
- принцип качественного анализа результатов обследования.

Результаты обследования фонетико-фонематического недоразвития речи.

1. Исследование фонематического слуха.
2. Исследование фонематического восприятия.
3. Исследование состояния звукопроизношения.

Диагностика развития фонематического слуха

Обследование фонематического слуха осуществлялось по традиционным методикам, с опорой на методические рекомендации, разработанные Н.М. Трубниковой[52]. Предлагались задания на дифференциацию согласных звуков (звонких и глухих, шипящих и свистящих, твердых и мягких согласных звуков).

Использовались следующие задания:

- опознать фонему;
- отличить фонемы, близкие по способу и месту образования и по акустическим признакам;
- повторить слоговой ряд;
- выделить звуки среди слогов и слов;
- называть слова с исследуемым звуком;
- определить наличие звука в названии картинок;
- определить место звука в слове и др.

Анализ состояния фонематического слуха показывает, что наиболее трудной для исследуемой группы является дифференциация шипящих и свистящих звуков между собой. Данные трудности возникают у детей из-за

недостатков звукопроизношения. С первым заданием на опознавание фонем справились все дети. При повторении слоговых рядов в задании допустили по шесть ошибок и справились только после того, как логопед произнес цепочки слогов медленно. Остальные выполнили задание со второго раза. В Таблице 4 представлены результаты обследования фонематического слуха экспериментальной группы констатирующего эксперимента. При анализе результатов использовались параметры оценки с учетом дифференциации акустических признаков звуков:

3 балла – правильное выполнение;

2 балла – не распознает 1 – 2 акустических признаков звука;

1 балл – не распознает 3 и более акустических признаков звука.

Так, у Кристины и Дениса присутствует замена [ш]→[с], [ц]→[с], у Анастасии и Ильи [з]→[с], а у Кристины [ш]→[с]. Эти ошибки повлекли за собой смешение группы свистящих и шипящих звуков при опознании фонемы. У семерых обучающихся нарушена дифференциация твердых и мягких звуков, поэтому у них возникли трудности при повторении за логопедом слогового ряда; назывании слов со звуком [л] и [р]; назывании картинок и определении отличий в названиях. Замены осуществлялись по признаку акустико-артикуляционного сходства. Следовательно, и на письме обучающиеся будут допускать ошибки на основе нарушения фонемного распознавания.

Таблица 4

Результаты исследования фонематического слуха констатирующего эксперимента

№ п/п	Двигательная проба	Алсу	Денис	Илья	Кира	Кристина	Марина	Анастасия	Никита	Полина	Юлия	Средний
1.	Опознать фонемы	3	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1,9
2.	Различать фонемы	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1,7
3.	Повторить слоговой ряд	3	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1,8

4.	Выделить звук среди слогов [с]	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1,8
5.	Выделить звук среди слов [ж]	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1,6
6.	Слова со звуком [з]	3	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1,6
7.	Определить наличие звука [ш] в названии картинок	3	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1,8
8.	Называть картинки и определить отличия в названиях	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1,4
9.	Определить место звука [Ч] в словах (начало, середина, конец)	3	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1,8
10.	Разложить картинки в 1 ряд [с], 2- [ш]	3	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1,9
	Средний балл	2,6	1,3	1,1	1,9	1,8	1,8	1,8	1,3	1,6	1,9	1,7

У восьми учащихся выявлена замена звуков по звонкости-глухости. Илья, Юлия, Анастасия показали низкие результаты при назывании слов со звуком [з] и [с] среди слогов.

Анализируя результаты обследования, мы видим, что у детей нарушено звукопроизношение, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи, что стало причиной нарушения фонематического слуха.

В процессе обследования обучающихся 2 класса была проведена диагностика исследования фонематического слуха и фонематического восприятия, исследование состояния звукопроизношения.

Исходя из результатов анализа, проведенных диагностик выяснилось, что развитие перечисленных функций, у большинства обучающихся находится на среднем и низком уровне.

Таблица 5

Результаты обследования фонематического восприятия экспериментальной группы констатирующего эксперимента

п/п	Имя обучающегося	Гласные	Свистящие	Шипящие	Сонорные	Итого
1.	Алсу	+	+	+	+	3
2.	Денис	+	[ц]→[с]	+	+	2
3.	Илья	+	[з]→[с'] [з']	+	[л]→[л']	2

			→[с']			
4.	Кира	+	+	+	+	3
5.	Кристина	[ц]→[с]	+	[ш]→[с]	+	2
6.	Марина	+	+	+	+	3
7.	Анастасия	+	[з]→[с']	+	+	2
8.	Никита	+	+	+	+	3
9.	Полина	+	+	+	+	3
10.	Юлия	+	[з]→[с'] [з'] →[с']	+	+	2

В ходе эксперимента у детей были выявлены следующие особенности нарушения фонематического слуха:

- гласные звуки дети распознают правильно;
- нет нарушений в распознавании гласных и согласных звуков;
- имеются трудности при различении фонем, выделении звука среди слогов и слов и при дифференциации звуков [с] и [ш];
- нарушения в произношении свистящих, шипящих и сонорных;
- нарушения в слоговой структуре слова: нарушение количества слогов (сокращение (пропуск) слога, пропуск слогообразующей гласной, увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных);
- –нарушение последовательности слогов в слове; искажение структуры отдельного слога.

Следовательно, ошибки допущенные учащимися, были вызваны недоразвитием фонематического восприятия: невозможностью выполнения словесной инструкции, необходимо было неоднократно повторять задания. Нарушение фонематического восприятия проявилось в ошибках связанных с пропусками звука со стечением согласных, с заменой местами звуков в слове, в определении последнего глухого согласного звука в словах.

Также у воспитанников были проверены такие функции как понимание речи, активный словарь и лексико-грамматический строй речи. Результаты данных исследований не входят в тему исследования, поэтому они не были приведены в материалах главы. Однако все проведенные исследования

подтверждают диагнозы, отраженные в речевых картах воспитанников и свидетельствуют о необходимости целенаправленной и систематической коррекционной работы по формированию у них фонематического слуха.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и методы коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в общеобразовательной школе.

Анализируя логопедическую литературу отечественных и зарубежных учёных, мы видим, что на протяжении нескольких столетий нарушение письма является пристальным изучением зарубежных и отечественных ученых, которые внесли значительный вклад изучения проблемы нарушения письма: Т.П.Бессонова, О.Е.Грибова, Л.Н.Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Л.Г.Парамонова, И.Н.Садовникова, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова. В последние десятилетия исследованиями причин нарушения письма занимаются О.И.Азова, О.Б.Иншакова, Е.А. Логинова [1,20,33]. Р.Е.Левина отмечала, что в основе нарушения письма лежит несформированность фонематической системы. [30, с.24] Учёные

Б.Г.Ананьев, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова и др. утверждают, что если у детей с трудом идёт становление фонематических представлений, то представления о графеме и видов языкового анализа и синтеза у детей формируется медленно [3,27,29,30,48].

Проведённое нами исследование у младших школьников в общеобразовательной школе указывает на то, что допущенные грамматические ошибки в письменной речи, связаны с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, недоразвитием лексико-грамматического строя речи. Анализ работ обучающихся показал, что искажена морфологическая структура слова, неправильно употреблены приставки, суффиксы, окончания. Имеются нарушения согласования в числе, роде, падеже. Нарушено грамматическое оформление предложений: нарушена последовательность слов, пропуск главных и второстепенных членов предложений, предлогов.

Вопросами коррекции письма у младших школьников занимались Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова[26,24,46,15]. При обучении ребенка русскому языку перед педагогом стоит главная задача формировать у детей правильную, грамотную речь, так как недоразвитие фонематических процессов, повлекут за собой нарушение при письме.

Коррекция нарушения письма у младших школьников стала актуальной проблемой в современных условиях общеобразовательной школы, и является одним из приоритетных направлений педагогической деятельности, в условиях современной общеобразовательной школы. В настоящее время возросли требования к выпускникам начальной школы. Образовательные программы разнообразные и включают в себя насыщенный сложный материал. Из детского сада ребёнок идёт в массовую школу, где испытывает большие трудности в обучении. Не во всех городских и сельских школах, дети могут заниматься у логопеда. Общеобразовательные школы не имеют лицензию на оказание услуг коррекционной логопедической помощи.

Поэтому задача коррекции нарушений письма чрезвычайно важна и необходима в наши дни.

Основные принципы логопедической работы, по преодолению нарушений письма у младших школьников классов выделили в своих работах Выготский Л.С, Гальперин П.Я., Левина Р.Е. [11,29].

1.Патогенетический принцип– это принцип учёта механизма данного нарушения. Основной задачей по коррекции нарушений письма является формирование психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций письменной речи. Профилактическая работа по устранению грамматических ошибок строится на восстановлении грамматического строя устной речи, что служит прочной основой для грамматически грамотного письма.

2.Принцип развития (принцип учёта «зоны ближайшего развития»).
Коррекционную работу, по исправлению нарушений письма, логопед-педагог проводит постепенно, выделяет те задачи, этапы, которые находятся в зоне ближайшего развития и с учётом ведущего вида деятельности.

3.Принцип системного подхода основан на формировании речи, как единой функциональной системы, которое проходит с использованием различных методов и методик, направленных на устранение нарушения, и определяются целями и задачами логопедического занятия в системе коррекционной работы.

4.Принцип деятельностного подхода. Письмо это многоуровневая деятельность. Исходя из этого, данный принцип предполагает уделить основное внимание на развитие устной и письменной речи.

5.Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учёта возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

6. Принцип развития речи и других, психических процессов заключается в коррекции письма, логопед выделяет определенные этапы работы. На каждом этапе речевой материал усложняется или же меняется характер

задания. Новые задания выдаются на простом речевом материале, затем он постепенно усложняется.

7. Принцип доступности заключается в необходимости соответствующего содержания, методы и формы обучения должны соответствовать возрастным особенностям обучающихся и уровню их развития.

Данные принципы были учтены при выборе направлений коррекционной работы по преодолению нарушений письма у обучающихся младших классов. По коррекции дисграфии Садовникова И.Н. [46] выделяет развитие и уточнение временных представлений.

Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении.

Важными условиями в логопедической работе, по устранению нарушений письма, являются единая система коррекционных действий на раннем этапе.

Основными направлениями в работе логопеда является: развивать фонетический и фонематический слух и восприятие; учить дифференциации фонем и слогов; развивать навыки элементарного звукового анализа. Логопед ведёт работу над звукопроизношением, устраняет все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

Развивая навыки звукового анализа и синтеза, логопед использует в работе упражнения на выделение из предложения слов, из слов-слогов, из слогов-звуков. Учит различать между собой любые звуки речи, как гласные, так и согласные (звонкие и глухие, твёрдые и мягкие). Выделение любых звуков из состава слова. Важно добиться умения объединять звуки в слоги, слоги - в слова. Учит определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащать словарный запас и развивать умение пользоваться им. Логопед обучает детей разными способами образовывать новые слова с помощью различных приставок и суффиксов, учит подбирать однокоренные слова. Учитель-логопед проводит большую работу по расширению и активизации словарного запаса.

При развитии грамматических навыков, основной задачей является формировать правильное понимание и употребление предлогов, составлять предложения по картинкам, сериям картинок, распространять и сокращать предложения.

Работая над развитием связной речи, педагог развивает навыки пересказа, учит составлять описательные рассказы. Все существующие подходы и направления в работе по коррекции дисграфии у младших школьников направлены на совершенствование устной речи и языковых способностей детей. Если логопедическая работа осуществляется на раннем этапе нарушения письма, то это позволит правильно сформировать устную и письменную речь и преодолеть дисграфию.

В тестовой методике Т.А. Фотековой [54], предлагаются методы обследования речи и рекомендуются речевые задания с тестами и критериями их выполнения.

В методике автор использовал речевые пробы, разработанные Р.И. Лалаевой[27]. Бальная система в данной методике, подсчитывает успешность выполнения заданий.

В методику вошли шесть серий, которые объединяют речевые пробы разного уровня сложности.

Каждая проба оценивается в отдельности, затем высчитывается сумма баллов за все задания, за серию, и далее из суммарных оценок за каждую из шести серий вычисляется общий балл за выполнение всех заданий методики.

Автор также предлагают сокращенный вариант, который содержит те же задания и пробы, которые по результатам анализа являются самыми информативными.

Экспресс-вариант состоит из четырех серий. Речевая патология, затрагивающая все стороны речи, наблюдается у детей общим недоразвитием речи и задержкой психического развития, поэтому предлагаемую методику обследования речи авторы рекомендуют использовать только в комплексе с

другими методами, направленными на выявление состояния познавательных процессов.

Логопед на раннем этапе проводит исследование характеристики психологической базы речи - восприятия, внимания, памяти, мышления, используя в комплексе тесты и задания, дидактические игры, упражнения. В методике Т.А. Фотековой[54], представленные тесты и пробы доступны для работы и использования в научно-исследовательских целях.

Один из вариантов дает возможность тщательно и углубленно исследовать все стороны устной речи. Второй предназначен для экспресс-диагностики и требует меньших временных затрат.

В методике Садовниковой И.Н.[27], описаны проблемы нарушения письменной речи с теоретической и практической стороны. Автор раскрывает причины возникновения этих нарушений. В методике учтены современные требования к содержанию школьного обучения и предложена оригинальная система работы по коррекции нарушений письма[45] .

В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма и чтения в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи; раскрываемая типология таких ошибок иллюстрируется примерами из ученических работ. Представлена оригинальная система выявления и учета логопедом специфических ошибок письма. Описаны критерии отграничения дисграфии от незрелости навыков письма, характерной для этапа овладения грамотой. Предлагаются диагностические задания для выявления дисграфии у учащихся начальных классов. Приводятся материалы комплексного изучения школьников с дисграфией, характеризующего состояние ряда их сенсомоторных и гностических функций, важных для становления письменной речи.

Методика раскрывает систему коррекционного обучения по устранению нарушений письменной речи. Определяет задачи и способы организации предлагаемых видов работы. Круг Темы, содержание и формы

работы определены логопедическими задачами, относятся с ключевым вопросам программы по русскому языку в начальной школе.

В методике Л.Н. Ефименковой [16] описано построение логопедической работы с учётом:

1. Принципа системности.
2. Принципа поэтапности.
3. Принципа дифференцированного подхода.
4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов.

Выбранные методики, на мой взгляд, показали более эффективными и подходящими проблеме. Опираясь на данные методики, планировалась коррекционная работа по устранению нарушений письма у младших школьников. Преодоление нарушений в недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работой. Правильно скорректированная звуковая сторона речи и фонематического недоразвития, речевые функции, позволяют преодолеть нарушение письма у младших школьников.

Ряд таких исследователей, как Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия, В. Л. Бельтюков, И.В. Прищепова, Г. А. Туманова [55,56,9,45,51] пришли к выводу, что на становление речевой системы, включающей в себя артикуляционный уклад, грамматический строй, словарь (активный, пассивный) влияет сформированность фонетической стороны звучащей речи.

Коррекционная работа спланирована опираясь на логопедические принципы. В работе использовались методические рекомендации И. Н. Садовниковой, Л. Н. Ефименковой [15, 16]. Также были использованы задания и упражнения, составленные Т.В. Астаховой, М. М. Безруких [6,8].

Коррекция нарушения письма, для каждого вида дисграфии, проводится в определённом порядке. Выделенные методы работы Л.С. Цветковой, по коррекции письма, остаются неизменными [55, с. 234]:

- метод узнавания звуко-буквы;
- метод схемы слова;
- метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой;

- метод Эббингауза (слова с пропущенными буквами);
- метод исправления ошибок (зрительный);
- метод звукобуквенного анализа;

3.2. Организация, планирование и содержание обучающего эксперимента

Обучающий эксперимент по коррекции нарушений письма у обучающихся начальной школы проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средне общеобразовательной школы «Центр образования № 1» г. Нижнего Тагила Свердловской области. В экспериментальном процессе принимали участие те же 10 обучающихся младшего школьного возраста, что и в констатирующем эксперименте. В штатном расписании школы имеется ставка логопеда, логопедический кабинет. Логопед ведёт работу по утверждённой коррекционной программе и календарно–тематическому планированию. Для экспериментальной группы, был составлен план коррекционной работы и утверждено расписание логопедических занятий (после уроков, три раза в неделю).

Эксперимент длился два месяца. После уроков с обучающимися проводились подгрупповые занятия:

- Связь буквы со звуком и обучение приёмам анализа и синтеза – три раза в неделю;
- Занятия по коррекции звукопроизношения проводились два раза в неделю.

Коррекция работа по нарушению фонематических процессов велась по следующим направлениям:

- развитие звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха;
- развитие фонематического восприятия.

В экспериментальной группе проводились дополнительные занятия, были включены дети с фонетико-фонематическим нарушением речи, которые имели сохраненный слух, нормальное зрение и по состоянию своего здоровья и психического развития могли обучаться по программе общеобразовательной школы. В экспериментальную группу на контрольном этапе были включены следующие дети: Денис, Илья, Кира, Кристина, Марина, Анастасия, Никита, Полина. Алсу допустила не значительное количество ошибок.

Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у младших школьников была организована в три этапа.

На подготовительном этапе проведена работа по развитию правильных артикуляционных навыков, необходимых для постановки звуков, слухового и зрительного внимания, а так же на развитие способности анализировать и воспринимать звуковой состав слова.

В основном этапе работа велась по развитию слухового внимания, обучению правильно называть последовательность звуков в слове, из определённого количества звуков собирать слова, определять в словах количество слогов. Дети составляли словосочетания, предложения и тексты.

В заключительном этапе проведена работа по закреплению полученных знаний, с применением их в других видах деятельности.

В соответствии с результатами обследования, по коррекции дисграфии нами был разработан перспективный план для каждого обучающегося.

По коррекции нарушения письма была применена логопедическая технология, в которой использовались следующие приёмы.

Работа с буквами. Дети дают название букве, изображенной на карточке в правильном и зеркальном положении. Логопед акцентирует внимание детей, из каких элементов состоит буква и в каком расположении они находятся. Дети конструируют и выкладывают буквы с помощью специально изготовленных элементов букв пластилина, счетных палочек.

Например, сравнение букв «б» и «д» происходит в стилизованных рисунках белки и дятла. Буква «б» вписывается в рисунок белки, поднявшей хвост. Буква «д» вписывается в рисунок дятла, сидящего на дереве, с опущенным хвостом.

Работая со слогом, дети придумывают слова, с заданным слогом в разных позициях - в начале, в середине, в конце слова; слова делят на слоги и составляют слога-звуковые схемы.

Например, *ба – бабушка – ба-бу-шка – звуковая схема слова.*

колБаса – кол-ба-са – звуковая схема слова.

При работе со словом дети анализируют звуко-слоговую схему, подбирают слова, которые будут отличаться друг от друга только одним звуком (палка - балка, майка-зайка), составляют сложные слова из нескольких слов (вода и воз – водовоз, бензин и воз – бензовоз, дым и ход - дымоход). С помощью заданного уменьшительно ласкательного суффикса образовать новое слово (брат-братик, платок- платочек), подобрать к слову антонимы (широкий-узкий, высокий-низкий) и синонимы (друг-товарищ, ложь-неправда).

Работая со словосочетанием, учащиеся подбирают признак предмета (прилагательное) к слову (стол - деревянный стол), существительное к прилагательному (трусливый заяц). Подбирают глаголы к определенному слову (Что можно сделать с цветами? - посадить, полить, срезать, поставить в вазу, подарить.). Дети выполняют упражнение на согласование прилагательных с существительными в роде и числе (красный арбуз - красная шапка - красное яблоко; спелая ягода - спелые ягоды).

При работе с предложением учащиеся должны составить предложение по заданной схеме. Из определенного количества слов или из конкретных слов составить предложение (составить предложение из трех слов: Кошка ловит мышку; составить предложение из слов чистит, картошка, мама - Мама чистит картошку).

В работе с текстом необходимо выстроить последовательность в тексте, составить рассказ из предложенных предложений; по сюжетной картине (по серии сюжетных картин) составить рассказ и записать его.

Работа по формированию орфографической зоркости была направлена на закрепление орфографических правил: на безударную гласную в корне слова, правописание жи-ши, ча-ща, чу-щу, парные звонкие и глухие согласные. Игра «Хитрые буквы». Например, разбор правила «Безударная гласная в корне слова», орфографический разбор предложения «Несет меня лИса за темные лЕса».

Задания, направленные на коррекцию и развитие артикуляционной моторики были рекомендованы всем детям и в работе использовались следующие упражнения:

а) для губ – «Улыбка», «Трубочка», «Рупор», «Заборчик».

б) для языка – «Лопата», «Иголочка», «Вкусное варенье», «чистим верхние зубки», «Маляр», «Дятел»

Задания по коррекции нарушений звукопроизношения:

- уточнение артикуляции [д]-[т], [б]-[п], автоматизация;
- уточнение артикуляции [ц]-[с];
- дифференциация звуков по глухости – звонкости.

Задания по коррекции нарушений фонематического слуха и восприятия:

- различение фонем, близких по акустическим признакам;
- различение фонем, близких по артикуляционным признакам;
- определение количества звуков и слогов в слове;
- последовательное выделение звуков в слове;
- нахождение звука в слове;
- составление слов с заданной буквой в начале, середине и в конце слова.

По коррекции нарушений фонематического анализа и синтеза были использованы задания следующего вида:

- вычленить первый гласный из слова в позиции под ударением, а затем в безударной позиции;
- определить количество звуков в слове;
- определить количество гласных и согласных в слове;
- придумать слова с заданным количеством звуков;
- назвать звуки, чаще остальных повторяющегося в слове.
- вставить пропущенную букву в слово;
- составить слова из данных букв;
- найти общий звук в словах.

При коррекции специфических ошибок письма обучающимся были предложены упражнения:

- развитие графомоторных навыков;
 - завершение половины рисунка по точкам, по пунктиру, без дополнительной помощи;
 - прописывание элементов букв по образцу;
- выполнение штриховки изображения;
- установку закономерности повторения элементов рисунка и самостоятельное повторение;
 - прохождение лабиринта: карандашом прочертить путь из начала лабиринта до конца, не отрывая руки;

На преодоление оптических ошибок учащиеся получили следующие задания:

- вылепить буквы из пластилина;
- выложить буквы палочками, камешками, шерстяной ниткой;
- прописать буквы в воздухе;
- найти и подчеркнуть заданную букву среди других, схожих по написанию;
- прописать строчную и прописную букву в строчке;

- найти, верно написанную букву рядом с ее зеркальным изображением.

По предупреждению и исправлению орфографических ошибок использованы задания:

- разметь слова черточкой для переноса (кош-ка, лис-то-пад, осен-ний, школь-ный) ;
- вставь пропущенные буквы, подбери проверочное слово; предлагаются слова с безударными гласными в корне слова со звонкими согласными в слабой позиции;
- подбери слово с такой же орфограммой (например: мыши – уши);
- запиши по памяти фрагмент стихотворения, либо предложения.

Подробное описание методов, заданий представлены в Приложении 6.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент был проведён для сравнительного анализа и оценки эффективности обучающего эксперимента.

При проведении контрольного эксперимента процедура, содержание и параметры оценки остались аналогичными процедуре проведения констатирующего эксперимента и сопоставлены между собой.

В Таблице 5 представлены итоги контрольного обследования звукопроизношения.

Из результатов обследования звукопроизношения нами сделан вывод, что в группе свистящих результат улучшила Анастасия, на этапе дифференциации звуков [ц]→[с], [ш]-[с] процесс устранения дефекта у Дениса, Кристины, Ильи, Юлии. В группе шипящих дефект нарушения устранён у всех. У Кристины остался на стадии дифференциации. На рисунке 6 представлены итоги обследования звукопроизношения контрольного эксперимента.

Результаты звукового обследования контрольного эксперимента

Имя ребёнка	Свистящие		Шипящие		Соноры		Средний балл	
	до	после	до	п	до	п	до	п
Алсу	+	+	+	+	+	+	3	3
Денис	[ц]→[с]	[ш]→[с]	+	+	+	+	2	2
Илья	[з]→[с'] [з']→[с']	[ц]→[с]	+	+	[л]→[л']	+	2	2
Кира	+	+	+	+	+	+	3	3
Кристина	+	[ц]→[с]	[ш]→[с]	+	+	+	2	2
Марина	+	+	+	+	+	+	3	3
Анастасия	[з]→[с']	+	+	+	+	+	2	3
Никита	[ц]→[с]	+	+	+	+	+	2	3
Полина	+	+	+	+	+	+	3	3
Юлия	[з]→[с'] [з']→[с']	[ш]→[с]	+	+	+	+	2	2

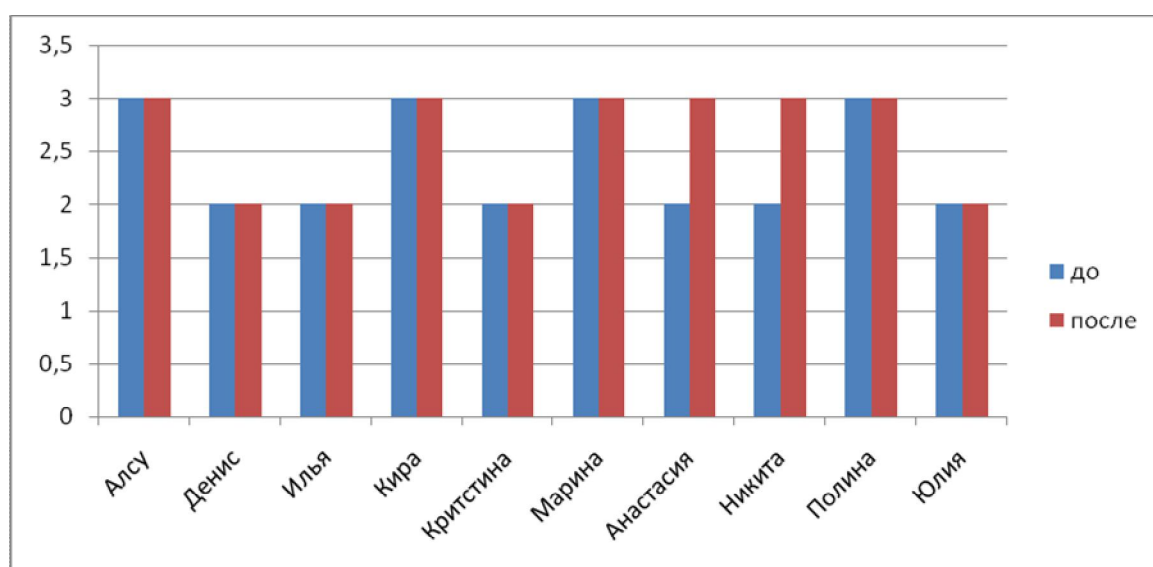


Рис.6. Сравнительный анализ результатов звукопроизношения констатирующего и контрольного эксперимента.

Устранение дефектов в произношении произошло у двоих обучающихся Анастасия и Никита. Не произошло устранения дефекта в звукопроизношении у Дениса, Ильи, Кристины, Юлии. В норме звукопроизношение у четырёх учеников.

В ходе контрольного эксперимента было проведено обследование фонематического восприятия, результаты представлены в Таблице 6. На

рисунке 6 представлена динамика развития фонематического восприятия констатирующего и контрольного эксперимента.

Анализ результатов количественной оценки показал, что после проведения обучающего эксперимента дети с предложенными заданиями справились лучше, чем в констатирующем эксперименте. Но у одного ученика (Никита) фонематическое восприятие остаётся ниже, чем у других детей. Никита допускает ошибки на сравнение слов по звуковому составу, определение количества и последовательность звуков в слове.

На шестом рисунке мы видим, что пять учащихся продвинулись в развитии фонематического восприятия на 0,5 (Илья, Кристина, Марина, Никита, Полина, Юлия). Значительно продвинулась в развитии Алсу- на 0,7.

Таблица 6

**Результаты обследования фонематического восприятия
констатирующего и контрольного эксперимента.**

Ф.и.ребёнка	Задания								Средний балл	
	Кол-во звук в словах		Последовательность звуков в словах		Место звука в слове		Сравнение слов по звуковому сходству			
До/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Алсу	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2,7
Денис	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1,5
Илья	1	1	2	2	1	2	1	1	1,3	1,5
Кира	2	2	2	2	1	2	1	2	1,5	2
Кристина	2	2	2	2	1	2	2	1	1,7	1,7
Марина	2	2	2	2	1	2	1	2	1,5	2
Анастасия	2	2	1	2	1	2	1	2	1,3	2
Никита	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1,3
Полина	1	2	1	2	2	2	2	2	1,5	2
Юлия	2	2	1	2	2	2	1	2	1,5	2

На этапе контрольного эксперимента у младших школьников было обследовано состояние фонематического слуха, проведён сравнительный

анализ констатирующего и контрольного обследования. Результаты представлены в Приложении 7 (таблица 7).

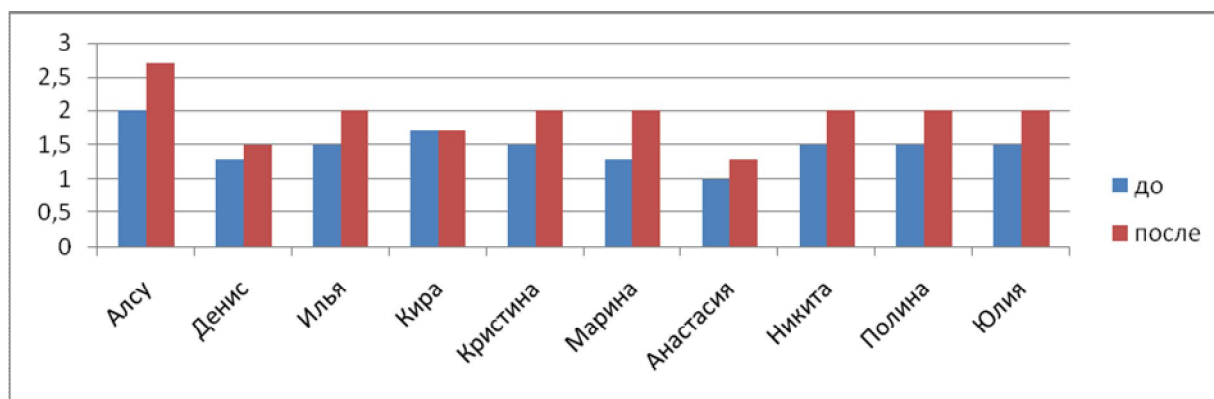


Рис.7. Результаты обследования фонематического восприятия констатирующего и контрольного эксперимента.

Делая выводы по контрольному эксперименту обследования фонематического слуха, следует отметить, что проблема в распознавании звонких и глухих согласных, свистящих и шипящих наблюдается у всех учащихся. У Марины и Насти развитие остаётся на низком уровне.

По данным обследования на рисунке 8 мы видим, что произошёл динамический рост у детей в развитии групп звонких - глухих согласных, твёрдых, мягких согласных звуков. В сонорной группе звуков у всех испытуемых показатели в норме.

Таблица 7

Обследование фонематического слуха констатирующий контрольный эксперимент.

Ф.и.ребёнка	Звонки/ глухие		Твёрдые/ мягкие		Свистящие/ шипящие		Соноры		Средний балл	
	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Алсу	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3
Денис	Т-д	Т-д	+	+	+	Ш-ж	+	+	2	2
Илья	Б-п В-ф	+	+	+	ц	+	+	+	2	3
Кира	К-х В-ф	+	+	+	ц	+	+	+	2	2
Кристина	Д-т В-ф	+	+	+	ц	Ж-ш	+	+	2	3
Марина	Д-т Г-к	Д-т	+	+	Ж-ш Ч-щ	Ч-щ	+	+	1	2

Анастасия	З-с	З-с	+	+	Ч-щ ж-ш	+	+	+	1	2
Никита	Г-к	+	Д-д'	+	+	+	+	+	2	3
Полина	+	+	з'	+	+	Ж-ш	+	+	2	2
Юлия	В-ф	+	+	+	+	Ш-ж	+	+	3	3

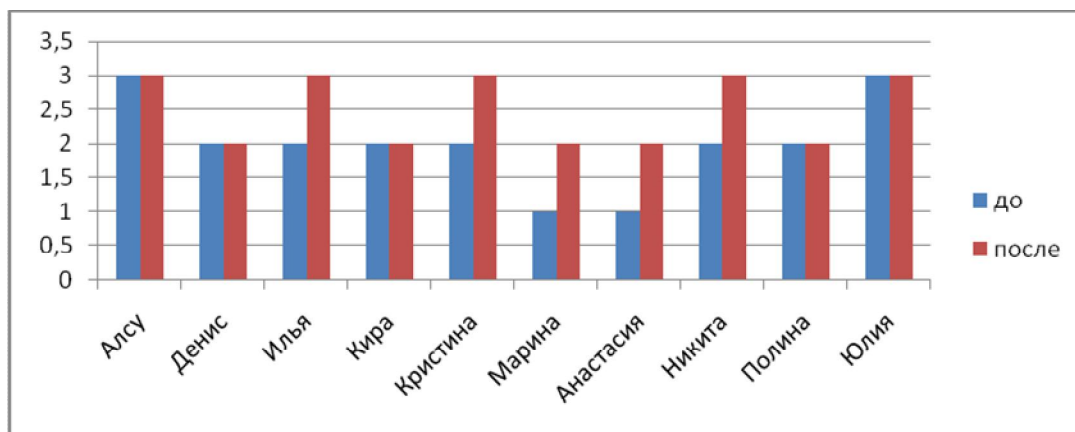


Рис.8. Динамика обследования фонематического слуха констатирующего и контрольного эксперимента.

В контрольном исследовании мы продолжили обследование письма по слуху. Для сравнительного анализа был проведён контрольный эксперимент обследования письма по слуху, результаты представлены в Таблице 7 (Приложение 7).

В процессе обучающего эксперимента, что есть дети, которые повысили или понизили свой результат. Результаты контрольного эксперимента показали, что остаются учащиеся, которые допускают ошибки связанные с нарушением фонематического слуха (37%). Они продолжали заменять свистящие на шипящие звуки, а так же допускали ошибки на парные звонкие и глухие согласные звуки, обозначение мягкости и твёрдости согласных. Обучающиеся, допустившие ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха, составили 28%. Эти дети допустили ошибки связанные с пропуском согласных и гласных букв, стечение согласных, неправильное обозначение мягкости согласных (почки - почЬки).

Лексико-грамматические ошибки проявляли в нарушении связи слов (душистые розы- душЫстыЯ розА). Ошибки выявлены у 19% учащихся.

Оптические ошибки проявлялись в смешении букв по кинестетическому сходству и выявлены у 27% учащихся.

Орфографические ошибки проявлялись в написании слов с безударной гласной в корне, что составило 30% обучающихся.

После проведения обучающего эксперимента динамика развития письма по слуху учащихся значительно изменилась. Ошибки связанные с нарушением фонематического восприятия уменьшились на 50%. Состояние фонематического слуха улучшилось на 45%. Ошибки, связанные с оптическим нарушением сократились на 29%. Лексико-грамматические и орфографические ошибки сократились на 16% и 8%. Обучающиеся меньше допустили ошибок в контрольном эксперименте, что доказывает эффективность обучающего эксперимента. Динамика развития письма по слуху констатирующего и контрольного эксперимента представлена на рис.8.

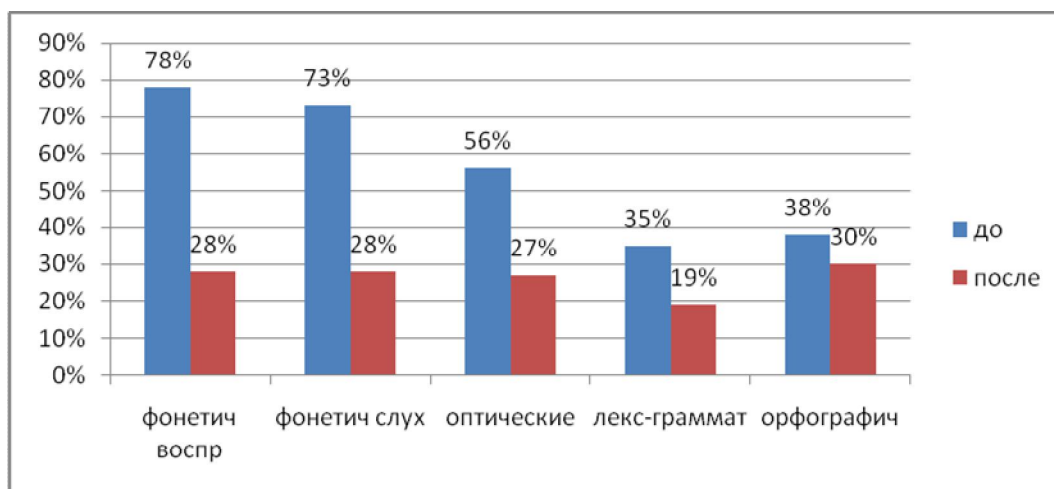


Рис.9. Результаты обследования письма по слуху констатирующего и контрольного эксперимента.

В контрольном эксперименте мы провели обследование списывания. Анализ контрольного эксперимента представлен в таблице 9 (Приложение7).

Результаты обследования процесса списывания убеждают в том, что в контрольном эксперименте обучающиеся справились с заданиями лучше.

Были допущены ошибки на недоразвитие фонематического восприятия, которые связаны с пропусками согласных при стечении, вставка

лишних гласных, правописание словарных слов, на правописание безударных гласных (57%), фонематического слуха-19%, оптические- 10%, лексико-грамматические - 27%, орфографические -29%. Динамика представлена на рисунке 10.

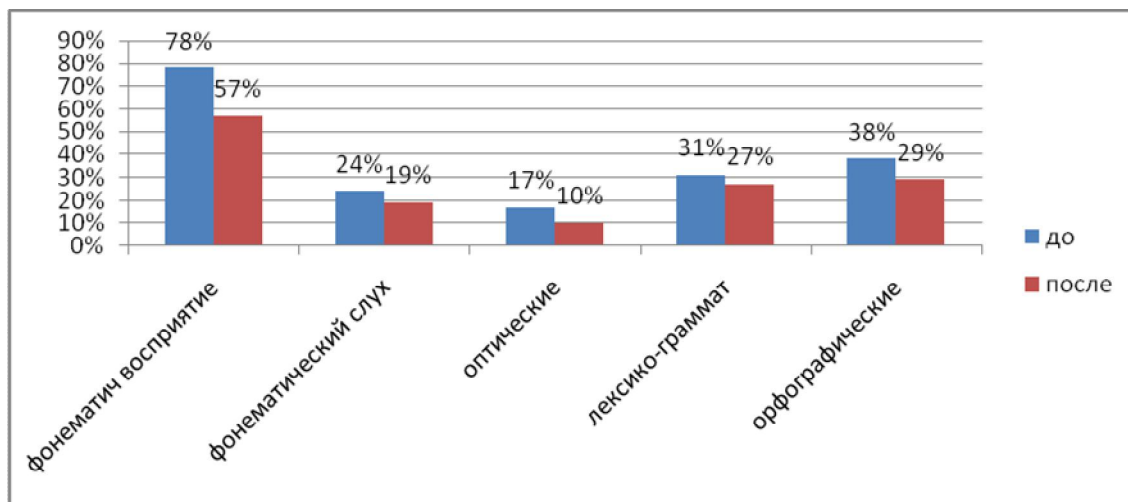


Рис.10. Динамика развития списывания констатирующего и контрольного эксперимента

По данным рисунка 11 мы видим, что ошибки на фонематическое восприятие составляют значительный процент, а ошибки оптического плана составили наименьший процент. Лексика-грамматические ошибки уменьшились на 4%. Таким образом, мы сделали вывод, что в процессе списывания остаются ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия.

Обследование самостоятельного письма и данные сравнительного анализа констатирующего и контрольного эксперимента представлены в Приложении 7. Результаты обследования показали, что допущенные ошибки связаны с нарушением фонематического слуха, которые проявились в смягчении согласного (мальчик- малчик), ошибки связанные по звонкости-глухости.

Результаты обследования самостоятельного письма показали, что у двух обучающихся ошибок на несформированность фонематического слуха – нет. Четверо обучающихся еще допускают ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха.

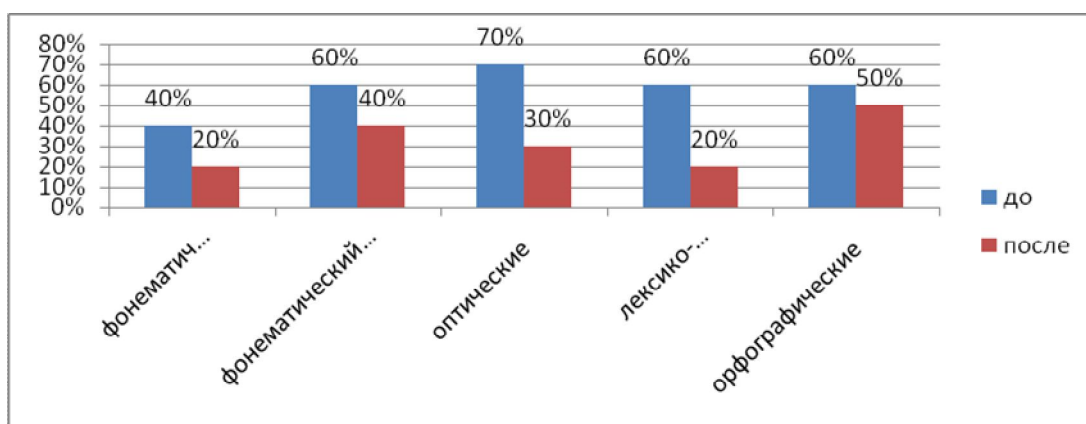


Рис.11. Динамика обследования самостоятельного письма констатирующего и контрольного эксперимента.

По результатам обследования самостоятельного письма видна динамика значительного уменьшения в группе ошибок, связанных с нарушением фонематического слуха. В группе лексико-грамматических ошибок произошло сокращение на 40%, ошибки, связанные с оптическим нарушением, сократились на 50%. В группе орфографических ошибок снижение произошло на 10%, ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия сократились на 20%.

Таблица 10

Количественные показатели обследования письменной речи констатирующего и контрольного эксперимента.

№	Имя испытуемого	Письмо по слуху (диктант)		Списывание		Самостоятельное письмо.	
		д	п	д	п	д	п
1	Алсу	2,6	3	2,8	3	2,5	2,8
2	Денис	1	1,5	1	1,5	1,1	1,3
3	Илья	1	1,4	1,3	1,5	1,1	1,6
4	Кира	1	1,3	1,6	2	1,4	2
5	Кристина	1,5	1,8	2,1	2,5	1,4	1,8
6	Марина	2,2	2,5	2,1	2,5	1,1	1,8
7	Анастасия	1,9	2,5	1	1,5	1,6	2
8	Никита	1	1,7	1,3	1,7	1	1,5
9	Полина	2,2	2,6	2,3	2,5	1,2	1,6
10	Юлия	2,6	2,7	2,5	2,6	1,8	2
	Средний балл	1,7	2,1	1,8	2,1	1,4	1,8

В таблице 10 представлены количественные показатели обследования письменной речи констатирующего и контрольного эксперимента. У

обучающихся при обследовании самостоятельного письма сократились ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха.

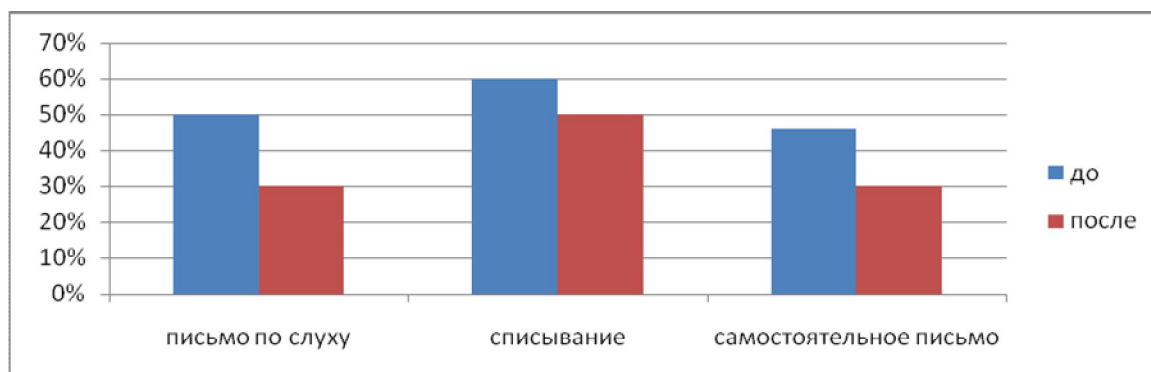


Рис.12. Результаты обследования письменной речи констатирующего и контрольного эксперимента

Результаты обследования, изображённые на рисунке 12, позволяют нам сделать вывод, что во время контрольного эксперимента количество ошибок на письме уменьшилось. Например, ошибки, допущенные при письме по слуху, уменьшились на 20%, а при самостоятельном письме на 16%. Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают при списывании.

По результатам проведённого контрольного эксперимента был сделан вывод, что ошибки, допущенные учащимися постоянные. Времени, отведённого на коррекцию нарушения письма, было недостаточно для овладения грамотным безошибочным письмом.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и фонематического восприятия.

Основываясь на показателях положительной динамики, можно утверждать, что перспективные планы были разработаны, верно, с учетом выявленных потребностей обучающихся.

Подобранные логопедические технологии, на преодоление коррекции письменной и устной речи у обучающихся младших классов, способствовали развитию функций фонематического слуха и фонематического восприятия.

Систематическое проведение логопедических занятий в формирующем эксперименте дали положительный результат по устранению дисграфических ошибок у обучающихся младших классов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив методические и научные материалы по данной теме, можно сделать вывод, что письмо - это сложный процесс, в основе которого лежат психофизиологические механизмы. При коррекции нарушений письма, сложность поставленной задачи заключается рядом различных подходов к классификации дисграфии, механизмами и симптомами и причинами нарушений.

Формирование устной речи, зрительно-пространственный и слуховой пространственный гнозис, соматопропространственные ощущения, подвижность, переключаемость, устойчивость и формирование общего поведения позволяют младшим школьникам легко овладеть навыками письма.

В обучающем эксперименте принимали участие те же 10 учащихся младшего школьного возраста, что и в констатирующем эксперименте. В штатном расписании школы имеется ставка логопеда, логопедический кабинет. Логопед ведёт работу по утверждённой коррекционной программе

и календарно–тематическому планированию. Для экспериментальной группы, был составлен план коррекционной работы и утверждено расписание логопедических занятий (после уроков, три раза в неделю).

Проведённые исследования показали, что учащиеся в начальных классах общеобразовательной школы имеют конкретные нарушения в процессе письма. Обработка качественных и количественных результатов исследования показала прямую связь между устными и письменными нарушениями речи, а также нарушение в развитии фонематического слуха и фонематического восприятия.

Обследование артикуляционной моторики показало, что у трех обучающихся из 10, нарушение звукопроизношения, нарушаются свистящие и шипящие звуки из разных фонетических групп. Выявлены фонологические недостатки в звукопроизношении – один звук заменяется на другой: [з]→[с], [ц]→[с] и т.д.

При обследовании письма, у большинства испытуемых было выявлено дисграфические ошибки, в виде пропусков букв и слов (воздухе – воздхе, перепрыгнуть - перегнуть), в перестановке букв и слогов (дро- дор), в добавлении гласной буквы (мороз–маороз), замен и смешения букв, неверное смягчение согласного (зю-зью, грач – грачь, листьев- листьав), ошибки связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи (опавшие листья – опавшиеся листья) и орфографические ошибки (морковь - марковь, пружина – пружына).

Проведенные испытания в констатирующем эксперименте показали, что всем обучающимся необходима логопедическая помощь по коррекции улучшения развития устной и письменной речи, так как трудности в обучении разных видов письма.

Правильно разработанные перспективные планы, по коррекции выявленных потребностей для каждого обучающегося, правильно подобранной логопедической технологии, направленной на преодоление нарушений письма и устной речи учащихся младших классов, при

сравнительном анализе обучающего и контрольного эксперимента подтвердило эффективность коррекционной работы по устранению нарушений письма у обучающихся общеобразовательной школы.

Положительная динамика коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и восприятия, обнаружена у всех обучающихся.

Таким образом, в коррекционной работе использованные логопедические технологии, позволили немного скорректировать специфические ошибки в письменных работах обучающихся, возникновением которых было недоразвитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О.А. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О. А. Азова // Изучение нарушений письма и чтения: итоги и перспективы: материалы междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии, 14-16 сент. 2004 г., Москва / Моск. социал.-гуманитар. ин-та. – Москва: МСГИ, 2004. – С. 14-19.
2. Азова, О. А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. канд. пед. наук:13.00.01 /О. А. Азова; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – Москва, 2006. – 392 с.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. –Москва: АПН РСФСР, 1960. – С.339-461.
4. Андреева, Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма / Н.Г. Андреева // Школьный логопед. –2008.– №1.– С. 29-41.

5. Астахова, Т.В. Использование изоприемов в коррекционной работе с младшими школьниками, имеющие нарушения письма / Т.В. Астахова // Логопедия.–2005.–№1.– С. 61-63.
6. Астахова, Т.В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств / Т. В. Астахова // Дополнительное образование и воспитание.–2006.–№8.– С. 18-23.
7. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейро-психологическая коррекция / Т. В Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / Моск. психол.-социал. ин-т; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. – С. 7-20.
8. Безруких, М.М. Как научить ребенка писать красиво: пособие для учителей и родителей / М.М. Безруких. – Москва: ВЛАДОС, 2003. –231с.
9. Бельтюков, В.Л. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи: (в норме и патологии) / В.Л. Бельтюков. – Москва: Педагогика, 1977. –126с.
10. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод.пособие / Т. Г. Визель. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 127 с.
11. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. –Москва:ЭКСМО.2002. – 420 с.
12. Городилова, В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения: пособие для занятий с детьми мл. школ. возраста / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 384 с.
13. Городилова, В. И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова. –Санкт-Петербург: Дельта, 1997. – 224с.
14. Детская логопсихология: учебник / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, Т.В. Захарова [и др.]; под ред. О.А. Денисовой. – Москва: ВЛАДОС, 2015.–160 с.

15. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1972. – 206с.
16. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов/ Л. Н. Ефименкова. – Москва: Нац. книж. центр, 2015. – 289с.
17. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: кн. для логопедов: учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 316 с.
18. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – Ленинград: Наука, 1987. – 109 с.
19. Иншакова, О. Б. Методика обследования письма младших школьников / О. Б. Иншакова // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва: В. Секачев, 2008. – С. 5-57.
20. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопеда: в 2 ч. / О. Б. Иншакова. – Москва: ВЛАДОС, 2019. – 2 ч.
21. Карпенко, Н.П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи / Н.П. Карпенко, А.И. Подольский // Вестник Московского государственного университета. – 1980. – №3. – С. 29-34.
22. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова // Хрестоматия по логопедии : (извлеч. и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – С. 439-456.
23. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Гиппократ, 1995 – 220 с.
24. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.

25. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. –218 с.
26. Лалаева, Р. И. Дисграфия / Р. И. Лалаева // Хрестоматия по логопедии: (извлеч. и тексты): учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб.заведений: в 2 т. Т. 2/ под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва:ВЛАДОС, 1997. – С. 502-511.
27. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников:учеб. пособие для пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. –М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
28. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей: избр. тр. / Р. Е. Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 221 с.
29. Левина, Р. Е.Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. –Москва: АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
30. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – Москва : Учпедгиз, 1940. – 312 с.
31. Логинова, Е.А. Нарушения письма: особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб.пособие / Е.А.Логинова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.– 208с.
- 32.Логопедия: учеб. для студентов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
33. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учеб.пособие для студентов вузов / А.Р.Лурия. –Москва: Академия, 2003. – 384с.
34. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р.Лурия. –Москва:АПН РСФСР, 1950. – 84с.
35. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма / А. Р. Лурия // Хрестоматия по логопедии : (извлеч. и тексты) : учеб. пособие

- для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. Т. 2/ под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. –С. 326-333.
36. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2003. –239с.
37. Никашина, Н.А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием / Н.А.Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: сб. ст. / под ред. Р.М. Левиной. - Москва: Просвещение, 1965. – С.12-35.
38. Никашина, Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников / Н.А.Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: сб. ст. / под ред. Р. Е. Левиной. - Москва: Просвещение, 1965.– С. 46-66.
- 39.Овсюкова, Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР / Т.В. Овсюкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.– 2007.–№4.– С. 33-40.
40. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. –122 с.
41. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. – 238 с.
42. Парамонова, Л. Г. Слитное и раздельное написание слов / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2001. – 142 с.
43. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования: учеб. пособие / М.А. Поваляева. –Ростов-на-Дону: Феникс, 2006, – 158с.
44. Преодоление артикулярно-акустической дисграфии у школьников :учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова, Д. А. Щукина. – Москва: Форум, 2016. – 158с.

45. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников: учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: РГПУ, 2001. – 63 с.
46. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкол. учреждений и шк. различ. типов / И. Н. Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 262с.
47. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: кн. для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва: ВЛАДОС, 1995. – 255 с.
48. Сергеева, Е.Е. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР – это обучение и воспитание в коррекционной группе / Е.Е. Сергеева // Логопедия сегодня. – 2008. – №2. – С. 52-64.
49. Спирова, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением письма / Л. Ф. Спирова // Хрестоматия по логопедии: (извлеч. и тексты): учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – С. 409-422.
50. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма: (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии: (извлеч. и тексты): учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва: ВЛАДОС, 1997. – С. 456-469.
51. Туманова, Т.В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.В.Туманова // Дефектология. – 2004. – №5. – С.34-42.
52. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст]: Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. УРГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 50 с.

53. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение: учеб.-метод.пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: ГНОМ-ПРЕСС, 1999. – 80с.
54. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкол. учреждений /Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: [б. и.], 1993. – 232 с.
55. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2002. – 172 с.
56. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] : учеб. для студентов по направлению «Психология» и «Спец. Психология» и «Клинич. Психология» / Е. Д. Хомская. – 3-е изд., переаб. и доп. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.
57. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с.
58. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб.пособие для студентов вузов / Д.Б.Эльконин. –Москва: Академия, 2008. – 384с.
59. Яременко, Б.Р. Минимальные дисфункции головного мозга у детей: Этиология. Патогенез. Диагностика. Коррекция. Профилактика / Б. Р. Яременко, А. Б. Яременко, Т. Б. Горяинова. – Санкт-Петербург: Салит,1999. – 124с.