

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Галеева Лилия Тахировна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И С НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ
РАЗВИТИЕМ**

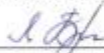
Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой коррекционной педагогики:
к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна


22.11.2019 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
к.п.н., доцент Брюховских Людмила Александровна

22.11.2019 
(дата, подпись)


Научный руководитель:

к.п.н., доцент Брюховских Людмила Александровна

22.11.2019 
(дата, подпись)

Обучающийся:

Галеева Лилия Тахировна

22.11.2019 
(дата, подпись)

Красноярск 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения дисграфических ошибок в младшем школьном возрасте	
1.1 Психофизиологический анализ процесса письма.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ФФНР.....	14
1.3. Особенности нарушений письма у детей с ФФНР.....	18
1.4. Анализ методик коррекции дисграфии в младшем школьном возрасте.....	24
Выводы по первой главе.....	34
Глава 2. Экспериментальное изучение и его анализ	
2.1. Цель, задачи и методы констатирующего эксперимента.....	36
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	41
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	52
Выводы по второй главе.....	68
Заключение.....	69
Список используемой литературы.....	71
Приложения.....	78

Введение

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в реальной практике обучения письменной речи в школе обнаруживаются серьёзные недостатки. Известно, что не только младшие школьники с фонетико-фонематическим недоразвитием, но и ученики с нормальным речевым развитием имеют дисграфические ошибки. Многие школьники не могут самостоятельно построить текст, выражающий их мысли и чувства. Основная причина заключается в том, что практика обучения учащихся начальных классов не учитывает специфику функционирования и развития письменной речи и не задаёт её как умение строить семантические самостоятельные высказывания. Обучение письму в современной начальной школе строится, таким образом, будто в ней самое главное — это умение выводить буквы и не делать ошибок в словах и предложениях.

В настоящее время одной из самых актуальных проблем в начальной школе являются специфические нарушения письма в начальной школе. Если проявление ошибок носит систематический, устойчивый характер, то речь идёт о наличии у младшего школьника дисграфии. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфических ошибок.

Дисграфия — частичное специфическое расстройство, которое связано с процессом формирования и использования письменной речи. Эти нарушения затрудняют адаптироваться ребёнку в школе, вызывают психические отклонения в формирование личности ребёнка и как следствие затрудняют успешность обучения.

К определению дисграфии авторы подходят по-разному. Это говорит о том, что нет единого взгляда на данное явление и нет чёткого представления о подходах к его анализу. Этой проблемой занимались такие учёные, как Аносова Л.Р., Лурия А.Р., Хватцева М.Е. и другие.

В работах таких исследователей как Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой и других доказано, что для овладения навыками чтения и письма большое значение имеет развитие фонематического восприятия, а также фонематического слуха. Более того, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Г.М. Лямина доказали, что для этого необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых ученики могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть уметь производить анализ звуковой структуры слова.

Обучающиеся с фонетико-фонематическим нарушением речи (ФФНР) испытывают трудности, при повторении слогов с парными согласными звуками за логопедом, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определённый звук, при выделении начального звука в слове и т.д. Всё это обуславливает возникновение у младших школьников дисграфии.

На основе изучения литературы мы выяснили, что логопедические методики профилактики, диагностики и коррекции нарушений навыка письма и письменной речи остаются почти неизменными на протяжении последних десятилетий. Между тем практика общения логопедов с современным поколением младших школьников, страдающих дисграфией, свидетельствует о необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы. Это продиктовано, в первую очередь, изменениями в развитии детей, произошедшими в последние десятилетия.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы выпускной квалификационной работы:

Сравнительный анализ дисграфических ошибок у младших школьников с ФФНР и с нормальным речевым развитием.

Объект: дисграфические ошибки у детей младшего школьного возраста.

Предмет: особенности дисграфических ошибок у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: выявить дисграфические ошибки у детей младшего школьного возраста с ФФНР и с нормальным речевым развитием и подбор методических рекомендаций для логопедов.

В основу исследования была положена **гипотеза** о том, что у третьеклассников стойкие специфические ошибки проявляются в том, что у детей с нормальным речевым развитием встречаются дисграфические ошибки на фонематический анализ и синтез, а у детей ФФНР — на дифференциацию фонем и на фонематический анализ и синтез.

В соответствии с целью и гипотезой мы выделили следующие **задачи**:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме дисграфических ошибок у младших школьников.
2. Подобрать диагностический комплекс и провести констатирующий эксперимент с целью изучения дисграфических ошибок.
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
4. Разработать методические рекомендации с учётом характера дисграфических ошибок.

Методы исследования были выбраны с учётом объекта исследования и соответствуют задачам и гипотезе работы.

В процессе исследования применялись следующие методы исследования:

- теоретический анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, педагогической, методической литературы;
- эмпирические: наблюдение, констатирующий эксперимент;
- метод обработки эмпирических данных.

Методологическую основу исследования составили основные положения общей и специальной педагогики и психологии.

Теоретическая значимость и научная новизна:

— получены качественно-количественные данные об особенностях сформированности дисграфических ошибок у детей младшего школьного возраста с ФФНР и с нормальным речевым развитием, которые дополняют характеристику данной категории детей;

— подтверждено, что уровень сформированности навыков письма у детей с нормальным речевым развитием и ФФНР имеют различные уровни.

Практическая значимость:

— подобран диагностический комплекс обследования для выявления дисграфических ошибок у младших школьников;

— представлены методические рекомендации коррекционной работы по преодолению дисграфических ошибок у третьеклассников, которые могут быть использованы всеми участниками образовательного процесса (логопедами, учителями, родителями) образовательного учреждения в работе с детьми, имеющими дисграфические ошибки.

Организация исследования. Исследование проходило в МАОУ СШ №32 г. Красноярска, в нём принимали участие 20 учеников в возрасте 8–9 лет. Исследование проходило в апреле 2019 г.

Организация исследования осуществлялась в 4 этапа:

I этап — анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и подбор диагностического комплекса заданий;

II этап — апробация констатирующего эксперимента с подобранным комплексом диагностических заданий.

III этап — проведение констатирующего эксперимента;

IV этап — обобщение и анализ полученных качественно-количественных показателей и оформление результатов констатирующего эксперимента.

Глава 1. Теоретические основы изучения дисграфических ошибок в младшем школьном возрасте

1.1 Психофизиологический анализ процесса письма

Письмо — это вид умственной деятельности. Письмо в отличие от устной формируется в условиях целенаправленного обучения, то есть механизмы письменной речи создаются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего образования.

Письмо — это сложный психический процесс, который в любых психологических классификациях обычно включается в речь, имеющую разные виды и формы. [18]

Овладение грамотой — это сложная умственная деятельность, которая требует достаточной зрелости многих психических и физических функций ребёнка.

Механизмы формирования письма и их нарушения имеют более чем 100-летнюю историю. Однако проблема остаётся теоретически и социально значимой. Исследователи называют дисграфию критически актуальным и недостаточно разработанным в методическом плане вопросом. Внимание к проблеме объясняется тем, что с её разработкой прямо связывают возможность дальнейшего прогресса не только логотерапии и лечебной (специальной, коррекционной) педагогики в целом, но и общего образования. Большинство исследований в этой области имеет широкий практический резонанс, так как общественность озабочена наличием большого количества детей с дисграфическими ошибками, а также тем, что выход из проблемы пока ещё не найден. В зарубежной специальной литературе представлены разные научные подходы к проблеме.

Первоначально, в конце XIX века, нарушениями письма и чтения рассматривали как одно из проявлений умственной отсталости (Т. Хеллер, И. Вольф).

Затем немецкий ученый А. Куссмаль в 1877 году назвал нарушения письменной речи как самостоятельную аномалию, не связанную со снижением интеллекта. На рубеже XIX и XX веков появляется новая теория, раскрывающая дефекты письма неполноценностью зрительного восприятия. Сторонники этого подхода (В. Морган, П. Раншбург, Х. Баштиани др.) обозначили данный дефект термином «врождённая словесная слепота».

В начале XX века была сделана попытка объяснить дефекты письменной речи нарушениями и других анализаторов. В соответствии с этим дисграфию подразделяли на оптическую, акустическую, моторную, идеомоторную (К.Н. Монахов). Однако английский учёный С. Ортон возражал против такого толкования дисграфии. Он считал, что главной помехой приобретения навыков правильного письма — невозможность комбинировать буквы в известной последовательности, составлять из букв слова.

Из ранних работ отечественных авторов следует остановиться на работах клиницистов-невропатологов Р.А. Ткачёва и С.С. Мнухина. В работе С.С. Мнухина [13] «О врождённой алексии и аграфии» говорится о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексии и аграфия встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Исходя из собственных наблюдений и наблюдений других авторов, С.С. Мнухин делает вывод о том, что нарушения чтения и письма не являются изолированным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений. [13]

В современной литературе термин «дисграфия» определяется по-разному. Р.И. Лалаева даёт такое определение: «Дисграфия— это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [14] И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, то не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [15].

А.Л. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма с очаговыми поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга.

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [16,17].

Психофизиологический подход к изучению понятия дисграфии известен такими авторами как О.А. Токарева, М.Е. Хватцев. О.А. Токарева рассматривает дисграфию как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Автор говорит о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы. 12 Нарушение того или иного анализатора позволило выделить моторную, акустическую, оптическую виды дисграфии [19].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте и на каком этапе школьного обучения можно диагностировать дисграфию у ребёнка. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия» Е.А. Логинова понимает стойкое нарушение у ребёнка

процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершённым [21].

Конечным этапом процесса перевода устной речи в письменную является автоматизированные движения руку. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращённый, свёрнутый характер. При овладении письмом эти операции представляют в развёрнутом виде. [42,43]

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определённое время информацию, передать её другому лицу, побудить кого-то к действию и так далее. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определённой структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. [43]

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Определяя психологическое содержание процесса письма А.Р. Лурия[41] выделил необходимое условие для успешного протекания акта письма — отделение от всего и запоминание подлежащей записи фразы. Необходимо не только эту фразу удерживать в памяти, но и в дальнейшем превращать с помощью внутренней речи в развёрнутую структуру, при этом её части должны свой порядок сохранять. И это сохранение схемы слова или фразы, которую собираемся писать, «...обязательно должно все посторонние тенденции тормозить — как забегание вперёд, так и

повторение уже написанного звука или слова, его персеверацию». Таким образом, произвольная регуляция (планирование, реализация и контроль за актом письма) является одним из важных функциональных компонентов письма [41].

Итак, решающее значение в формировании письменной речи имеют следующие показатели развития ребёнка: интеллектуального, моторного, речевого, а также интегративные умения: сенсомоторные, зрительно-моторные, графо-моторные, слухо-моторные (М.М. Безруких, О.Б. Иншакова) [4]. Помимо речи в психологическое содержание письма входят и разной модальности процессы восприятия — акустической, зрительной, пространственной, а также двигательные процессы — кинетической и кинестетической природы, представления буквенных знаков — т.е. зрительные образы, оперативная память и др. Основой, на которой формируется письмо, и является взаимодействие ряда психических функций.

Процесс письма включает в себя действительно большое количество операций. На это указывает А.Р. Лурия[43], он определяет операциями процесса письма следующие:

1. Побуждение, задача, мотив. Для чего человек пишет: сохранить на время информацию, зафиксировать, побудить к действию, передать её другому лицу и т.п.

2. Операция планирования. Составляется (мысленно) план письменного высказывания, общая последовательность мыслей, смысловая программа, с выделением главной мысли.

3. Структурирование грамматическое предложения. Соотнесение начальной мысли с определённой структурой предложения. Пишущий в процессе письма должен сориентироваться на том, что он уже написал, и что написать предстоит, сохранить нужный порядок фразы.

4. Анализ предложения. Предложение, разбивается на составляющие его слова (т.к. на письме обозначаются границы предложения с помощью знаков препинания и заглавной буквы и границы слов пробелами).

5. Анализ звуковой структуры слова. Это одна из сложнейших в процессе письма операций. Потому что для правильного написания слова надо определить звуковую структуру слова, место каждого звука и последовательность. Для этого совместной деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов осуществляется звуковой анализ слова. При этом проговаривание (громкое, внутреннее или шепотное) играет большую роль при определении характера и последовательности звуков в слове.

6. Выделенная из слов фонема соотносится с зрительным образом буквы, она должна быть обязательно от дифференцирована от всех других, особенно, сходных графически. Для этого нужен соответствующий уровень зрительного анализа и синтеза, сформированности пространственных представлений.

7. Моторная, конечная операция процесса письма. С помощью движения руки воспроизводится зрительный образ буквы. Осуществление кинестетического контроля одновременно с движением. Подкрепление кинестетического контроля зрительным контролем и чтением написанного.

А.Р. Лурия указывал, что «акт письма не является результатом деятельности одного какого-либо «центра», а в его осуществлении принимает участие система целая взаимосвязанных, и высоко дифференцированных зон коры мозга» [42,43]. Учёный выделил компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе письма ребёнка, осваивающего новый для себя вид деятельности. В соответствии с тремя блоками мозга функциональный состав письма (по А.Р. Лурия) выглядит следующим образом:

I блок — отвечает за регуляцию бодрствования, тонуса, поддержание тонуса коры в активном состоянии при письме.

II блок — отвечает за приём, хранение, переработку информации. Что касается переработки слухо-речевой информации, то это — фонемное распознавание, слухо-речевая память, опознание лексем.

1. Кинестетическая информация перерабатывается через кинестетический анализ графических движений, дифференциацию артикулем.

2. Зрительная информация перерабатывается через актуализацию зрительных образов слов и букв.

3. Полиmodalная информация перерабатывается через зрительно-моторную координацию, ориентацию в пространстве элементов буквы, строки, актуализацию зрительно-пространственных образов слов.

III блок — отвечает за программирование, регуляцию, контроль.

1. Серийная (эфферентная) организация движений — кинетическое (моторное) программирование движений графических.

2. Регуляция психической деятельности — планирование, контроль и реализация акта письма.

Итак, трудности письма могут быть вызваны каждым из перечисленных компонентов по отдельности или в сочетании. Кроме того, на письме все слабые звенья устной речи могут проявляться.

Как показали отдельные исследования последних лет, у младших школьников существует тесная связь трудностей формирования навыка письма не только с недоразвитием речи, но и с несформированностью невербальных форм психических процессов — оптико-моторной, слухо-моторной координации, процесса внимания, зрительно-пространственных представлений, общей моторики, саморегуляции, контроля за действиями, целенаправленности деятельности, мотивов поведения.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шёпотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л.К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми I класса. В первой серии им предлагается для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: ученики в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме. [43]

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФНР) — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся ученики с нормальным слухом и интеллектом. [26, 38]

У детей с нарушениями речи, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, имеются отклонения в речевом и психомоторном развитии.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи часто встречается смазанность речи, «сжатая» артикуляция, бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи. Это в

основном ученики с дизартрией, ринолалией и дислалией — акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Ученики с ФФНР речи отличаются неустойчивым вниманием, слабо сформированным произвольным вниманием, наблюдаются трудности в сосредоточении на одном предмете. Объём памяти узкий, требуется больше времени и повторов для запоминания учебного материала. У детей с ФФНР речи преобладает наглядно-образное мышление, поэтому они с трудом усваивают абстрактные понятия и отношения. Низкая скорость протекания мыслительных процессов и замедленное восприятие затрудняют процесс обучения. Для детей с ФФНР речи характерны частые смены настроения, быстрое утомление, трудности в запоминании инструкций педагога.

Состояние звукопроизношения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуется отсутствием, заменами, нестойким употреблением, искажённым произнесением звуков. Нередко указанные особенности произношения сочетаются с искажённым произнесением звуков, то есть звук может произноситься искажённо и в тоже время смешиваться с другими звуками или опускаться. Кроме выше перечисленных особенностей произношения и различения звуков, для детей с ФФНР характерны неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем говорящие ученики, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте.

У детей с ФФНР речи нередко имеется определённая зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, то есть чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже

фонематическое восприятие. При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных. Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи. Одни из них касаются только произносительных процессов и обнаруживаются в снижении внятности речи без сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую сторону языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Третьи представляют собой коммуникативные нарушения, которые могут препятствовать обучению ребёнка в школе общего назначения.

Среди нарушений в развитии очень часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНРР) — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Р.Е. Левина, О.В. Преснова, Т.Б. Филичева, Е.В. Чиркина и другие исследователи, изучающие детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, отмечают, что для таких детей наряду с речевыми особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью [36, 62].

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

— внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также — слабо сформированным произвольное внимание;

— объём памяти может быть сужен по сравнению с нормой. Чтобы запомнить материал ученику необходимо больше времени и повторов.

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

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

— поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;

— могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, так как на занятиях ученики быстро утомляются, для них сложно выполнение данного задания в течение длительного времени;

— возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно — двух-, трёх-, четырёхступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;

— в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

При планировании и проведении коррекционных занятий необходимо учитывать эти специфические особенности детей с ФФНР. Организуя логопедическую работу с ними, целесообразно:

- осуществлять сугубо индивидуальный подход к каждому ребёнку с учётом его возрастных и психических особенностей;
 - обеспечивать положительную мотивацию выполнения задания;
 - чередовать различные виды деятельности;
- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций и так далее.

1.3. Особенности нарушений письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Ученики, у которых нарушения произношения (смешение и замены фонем) сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия, составляют 20–25% от общего числа детей, зачисляемых на логопедические занятия. В связи с этим у них возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слова, а как результат — неуспеваемость по письму.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) — это нарушение процессов формирования произносительной системы (родного) языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения звуков. Данное нарушение может проявляться самостоятельно, или в комплексе с другими подобными нарушениями. Основные проявления, характеризующие ФФНР:

Основные проявления, характеризующие ФФНР:

- Отсутствие дифференциации при произношении пар или групп звуков, что проявляется заменой одного и того же звука на другой. Чаще всего в практике логопеда встречается замена звуков «с», «ч», «ш» на «ть», т.е. «сумка», как «тюмка», «чашка» как «тяска», «шапка» как «тяпка».
- Замена сложных, по артикуляции, звуков на простые. Чаще всего это проявляется при произношении свистящих и шипящих звуков. Например, звуки «т», «д», «р» заменяются на «л» или «ш» заменяется на «ф». Чаще

всего это проявляются в следующих словах: «собака» произносится как «табака», «рыба» как «лыба», «шуба» как «фуба».

— Особенность смешения звуков состоит, а том, что неправильное употребление звука зависит конкретно от слова/фразы, т.е. в одних ситуациях звуки употребляются верно, в других наблюдается замена на близкие по артикуляции или акустическим признакам. К примеру, при отработке изолированных звуков «р», «л», «с», у ребёнка не наблюдается ошибок в произношении, однако при построение речевых высказываний, фраза «столяр строгает доску» произносится как «старял стлагает дошку»;

— Сочетание нарушений произношения и восприятия фонем способствует, возникновению незаконченности процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками;

— пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова.

При отсутствии коррекции, данные нарушения приводят к осложнениям, которые проявляются в возникновении новых речевых дефектов. Одной из главных проблем является расстройство процесса письма (дисграфия) и чтения (дислексия). Многие специалисты считают это важным фактором неуспеваемости в начальных классах общеобразовательных учреждений [29].

Вопросу изучения ФФНР посвящены научные работы Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше, в которых подчёркивается важность формирования фонематического восприятия, как способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы) [13].

Следует упомянуть работы Т.А. Ткаченко, которая отмечала потенциал фонетического восприятия как главного компонента всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [60].

Так же в литературе часто встречается тезис о связи состояния ФФНР с формированием лексико-грамматических и фонематических представлений. Это проявляется в коррекционной работе, когда детям даются упражнения на развитие фонематического слуха, в результате они намного лучше понимают некоторые морфологические составляющие слова (окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы), предлоги и слова, имеющие сложное слоговое строение. Р. Е. Левина считает фонематическое восприятие и звуковой анализ необходимыми моментами в коррекции речевого недоразвития. По мере обучения фонематическому восприятию появляется возможность освоения методики звукового анализа. Звуковой анализ — это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [37].

Вопрос нарушения артикуляции звука поднимается в научных трудах Р.М. Боскиса, Р.Е. Левина, Н. Х. Швачкина, Л.Ф. Чистовича, А.Р. Лурия, которые считают что данное нарушение способствует ухудшению восприятия звука, которые могут иметь разную степень выраженности:

Первичный уровень означает первичное нарушение фонематического восприятия. У таких детей уровень действий звукового анализа сформирован недостаточно, однако имеются предпосылки к его усвоению.

Вторичный уровень означает вторичное нарушение фонематического восприятия. Это означает, что данное нарушение возникает, как следствие других дефектов и проявляется в комплексе сходных нарушений. Одним из таких является речевая кинестезия, возникшая в результате анатомических и двигательных дефектов органов речи. В этой ситуации развитие произношения усложняется ввиду нарушения нормального слухо-произносительного взаимодействия [19].

Недоразвитие фонетико-фонематического компонента речи проявляется в следующих состояниях:

— трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;

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

Характер ошибок, связанных с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия, у учащихся разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова.

Прямое соответствие между нарушениями произношения, письма и чтения обнаруживается не всегда. В ряде случаев одна и та же степень нарушения произношения сочетается с различной тяжестью нарушения чтения и письма, и наоборот.

В других случаях при сравнительно незначительных сглаженных нарушениях произношения на первый план выступают недостатки письма и чтения. У отдельных детей, наоборот, отмечаются при наличии многих фонетических дефектов незначительные недостатки письма и чтения.

Такая вариативность соотношений обусловливается разными причинами:

- а) этиологией нарушения процессов произношения, чтения, письма;
- б) компенсаторными возможностями учащихся;
- в) индивидуальными личностными качествами;
- г) конкретными условиями предшествующего обучения и воспитания.

1. Фонетическое недоразвитие выражается в дефектном произношении 2–5 звуков, распространяющееся на одну-две группы оппозиционных звуков. У некоторых детей, прошедших дошкольное коррекционное обучение, произношение звуков может быть в пределах нормы или недостаточно внятным («смазанным»).

2. Фонематическое недоразвитие речи выражается в том, что ребёнок недостаточно или совсем не различает звуки, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками, соответственно.

Ученики испытывают трудности в обозначении при письме того или иного звука буквой, так как не могут не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе его слухо-произносительной дифференциации. Умение выделить фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития звукового анализа. Для правильного звукового анализа необходимо и другое условие — умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове.

Звуковой анализ, как подчёркивает Д.Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определённой учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове» [69].

Ошибки на правила правописания, которые можно встретить и у учащихся с нормальным речевым развитием, у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием являются более распространёнными и более стойкими. Так, ребёнок, плохо различающий мягкие и твёрдые согласные, испытывает затруднения в усвоении правописания слов с твёрдыми и мягкими согласными перед гласными. Ученик, недостаточно различающий и противопоставляющий звонкие и глухие согласные, допускает ошибки на правила правописания сомнительной согласной в середине и в конце слова.

Несмотря на знание заученного правила, он не может применить его на практике, так как не различает, какой согласный звонкий или глухой даже в тех случаях, когда звук стоит в сильной позиции, то есть перед гласной.

3. Лексический запас без грубых нарушений. У некоторых детей, прошедших дошкольное коррекционное обучение, возможны ошибки в употреблении слов, смешение слов по смыслу и тому подобное.

4. Грамматический строй речи может быть в пределах нормы. Аграмматизмы возможны в предложениях сложных синтаксических конструкций.

5. Психологические особенности: неустойчивое внимание; недостаточное развитие словесно-логического мышления, способности к переключению, к запоминанию вербального материала; недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям; трудности формирования учебных умений. Перечисленные особенности препятствуют полноценной учебной деятельности и ведут к стойкой неуспеваемости.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить два уровня фонематического слуха:

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

— Вторичный. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухо-произносительное взаимодействие — важнейший механизм развития произношения. [38, 43]

Многочисленные исследования авторов книг по проблемам фонетико-фонематического недоразвития (Т.Б. Филичева, Т.В. Волосовец, Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, В.К. Орфинская и других) показали, что у школьников с ФФНР своевременно не формируются и отстают от возрастной нормы как простые, так и сложные формы фонематического анализа и синтеза [35, 37, 61].

Основным фактором, обуславливающим специфические нарушения письма является нарушение дифференциации звуков речи. Из-за трудности различения и восприятия звуков речи у детей возникают проблемы

практических обобщений о звуковом составе слова. Они оказываются ограниченными и часто неточными. Нарушения звуковой стороны речи сказываются также в затруднениях формирования звукового анализа слова. Это в свою очередь приводит к нарушениям в усвоении письма.

Определённые ошибки на замену букв в письме каждого учащегося зависят от характера нарушения произношения и различения звуков, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем. Получается, что ошибки в письме на замену букв связаны первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух, а не только с дефектами произношения.

Определённый уровень развития фонематического слуха, то есть способность ученика к анализу и синтезу речевых звуков позволяет формировать правильное произношение.

Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребёнок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

[38]

Тенденция роста детей с нарушениями речи в настоящее время говорит об актуальности процесса формирования грамотного письма у детей. При обучении грамоте детей с ФФНР для предупреждения появления дисграфических ошибок должна быть своевременно организована логопедическая работа по формированию и развитию фонематической системы. Не должны оставаться в стороне педагоги, родители и психологи. Им также необходимо уделять достаточное внимание проблеме формирования грамотного письма у детей.

1.4 Анализ методик коррекции дисграфии в младшем школьном возрасте

Для диагностики и коррекции трудностей в усвоении языка и формирования письменной речи предлагаются различные методики. Рассмотрим некоторые из них.

Профилактика нарушений речи, также как и профилактика любых патологических состояний, строится на устранении из жизни ребёнка тех причин, которые могут приводить к возникновению нарушений. Тогда же, когда не удастся полностью предупредить возникновение речевой патологии, задачей профилактики становится по возможности смягчение неблагоприятных последствий негативных факторов и предупреждение появления вторичных и третичных нарушений речи на основе уже имеющихся [22].

А.Н. Корнев подразделяет профилактику дисграфии на первичную и вторичную. Первичная профилактика заключается в устранении основных этиологических факторов, имеющих отношение к дисграфии. Основа вторичной профилактики — это своевременное выявление детей группы риска, исправление фонетико-фонематических нарушений и формирование функционального базиса письма [30, 31].

Исходя из механизмов каждого вида дисграфии авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии предлагают различные методики коррекционной работы.

И.Н. Садовникова среди основных направлений работы по коррекции дисграфии выделяет следующие [55]:

— Развитие пространственных и временных представлений.

Ребёнок должен научиться ориентироваться в пространстве, понимать и осознавать собственное тело. Для этого необходима тренировка

определения последовательности тех или иных предметов, выделение одного предмета из общей массы схожих предметов, знаков и изображений.

— Развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов.

Развитие у детей звукового анализа слов, начиная от простых форм, переходя к сложным формам.

— Количественное и качественное обогащение словаря;

Обогащение словарного запаса, за счёт активизации новых слов и их значения. Усвоение детьми смысловых оттенков слов, и устранения из словаря слов «паразитов», искажённых и жаргонных слов.

— совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;

— усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;

Осознание детьми правильного сочетания слов и построения предложения, что позволит сократить ошибочные словосочетания в речи.

— обогащение фразовой речи учащихся путём ознакомления их с многозначностью слов, синонимами, антонимами, синтаксических конструкций.

Для каждого вида дисграфии существует определённый порядок коррекции нарушения письма, но методы работы остаются неизменными, так Л.С. Цветкова выделяет следующие методы [55]:

— 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 звуко-буквенного анализа;

— структурный метод.

Метод узнавания звуко-буквы. Суть данного метода заключается в обучении ребёнка соотношению звука и буквы при письме. Подбираются упражнения, в которых ученику необходимо с помощью звука найти нужную

букву. Существуют следующие варианты упражнений: запись буквы в тетради; подчёркивание слов с данным звуком и их запись в тетрадь; зачёркивание заданной буквы в слове, предложении, тексте; выбор картинки, в названии которой имеется заданный звук.

Метод схемы слова. Проводится с помощью картинки, на которой изображён предмет и готовая схема слова. Ученику необходимо сначала назвать предмет, а затем выделить и произнести все звуки слова, соблюдая установленный порядок. После этого каждый звук соотносится с буквой и записывается слово.

Метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой. Ученику даётся определённый звук, на который ему необходимо подобрать слово (слова) или картинку (картинки).

Метод Эббингауза. При проведении метода используются отработанные слова с пропущенными буквами, ученик должен запомнить пробелы необходимыми буквами и после прочтения, записать эти слова.

Метод исправления ошибок (зрительный). Ученику необходимо найти и исправить ошибку в специальных словах, которые характеризуются соотношением буквенного оформления со звучащей моделью. После этого необходимо слово записать правильно.

Метод звукобуквенного анализа. Согласно инструкции, ученик должен по предоставленной картинке назвать предмет и записать слово на листок бумаги. После этого необходимо выделить и назвать следующие фонетические компоненты слова: ударение в слове, количество слогов подписать чёрточкой, подчеркнуть согласные буквы слова, выделить одной и двумя чертами звонкий и глухой звуки. После этого происходит обобщение результата анализа через сравнение количества букв и звуков в слове.

Структурный метод. Суть метода заключается в анализе структурных компонентов слова. Сначала необходимо подсчитать количество согласных

и гласных звуков. Затем ученик должен составлять, к указанному слову, схему, выделяя согласный звук штрихами, а гласный контуром. Автор рекомендует при начале коррекционной работы давать ученику простые односложные слова, стечения согласных, впоследствии необходимо переходить на более сложные слова.

Результатом правильно организованной работы является формирование у ученика всех необходимых речевых компонентов (процесс звуко-различения, фонематический слух, слухоречевое внимание, понимание тесной взаимосвязи значения слова с составляющими его звуко-буквами, умение писать слова произвольно, осознанно, аналитически) для последующего обучения владению словом и формулирования словосочетаний, предложений и текстов [66].

При составлении логопедической программы необходимо учитывать особенности каждого вида дисграфии, так как от этого зависит подбор психолингвистических методов и приёмов. Что касается формирования психофизиологического уровня, то автор рекомендует не вносить изменения, так как они направлены на развитие представлений о звуке и его оформлении в тексте — букве. Так же следует учитывать рекомендации Л.С. Цветковой, и включить в коррекцию выработку у ученика соответствующей мотивации, интереса и желания писать.

Кроме представленных методов для коррекции дисграфии, у младших школьников необходимо включать задания разных уровней, которые позволяют совершенствовать следующие приёмы:

Совершенствование навыков работы с буквами:

— назвать буквы, написанные на карточках правильно и зеркально;

— выкладывание букв из палочек с фиксацией внимания детей на

том, как расположены их элементы;

— ощупывание букв из картона или наждачной бумаги с закрытыми глазами, их узнавание, правильное расположение на столе, придумывание с ними слов;

«На что похожа буква?» Рисование букв по ассоциации, например, «П» — ворота, перекладина, «Г» — вешалка, «Ч» — стул;

Дермалексия — узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе, на столе;

— обведение букв по трафарету;

— придумывание слов, содержащих заданную букву в определённой позиции.

На уровне слога учащиеся:

— придумывают слова, содержащие заданный слог в определённой позиции (начало, середина, конец слова);

— составляют слоговые схемы;

— составляют слоги по картинкам (например, при изображении кота и облачка слог образуется из первых звуков этих слов «ко»);

— составляют слоги из букв разрезной азбуки;

— изменяют порядок звуков в слоге (записывали получившийся слог);

— выбирают из слогового ряда только тех слоги, которые начинаются на гласный звук или заканчиваются гласным звуком и так далее.

Работа со словами предполагает выполнение детьми следующих упражнений:

— отгадывание ребусов и кроссвордов;

— подбор слов в смысловый ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово);

— деление слов на слоги с выделением ударного слога;

— подбор слов к звуко-слоговым схемам;

— подбор слов, отличающихся только одним звуком к заданному слову (например, укор — укол, шутки — сутки), обращали внимание детей на смысловую сторону слов;

— составление слова по начальным звукам других слов («овоци, черепаха, кит, игрушки» — «очки») или — по последним звукам («сом, осы, стол, окно» — «мыло»);

— чтение и записывание слов в обратном порядке («сон — нос»);

— составление из двух слов одного («пар и воз — паровоз»);

— образование новых слов при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса (ик; ок; очек; ёноки т.д. Например, снег – снежок – снежочек);

— подбор синонимов и антонимов к заданному слову и т.д.

Работа со словосочетаниями строится следующим образом:

— дети подбирают прилагательные (признак предмета) к заданному слову (небо голубое); существительные к прилагательным (яркое солнце);

— проводят работу по согласованию прилагательных с существительными в роде и числе;

— подбирают глаголы к заданному существительному («Что можно сделать с капустой?») — «Съесть, посадить, порезать, потереть, сварить, и так далее);

— изменяют глаголы по лицам (я ношу — ты носишь);

подбирают существительное к заданному глаголу с предлогом («прийти к...», «уйти от ...»);

— подбирают нужный глагол в зависимости от рода и числа существительного («Валя нарисовал», «Валя нарисовала») и т.д.

Работа с предложением:

— дети составляли предложения по схемам;

— выделяют границы предложений в тексте;

— соединяют разорванные части предложений;

— составляют предложения с заданным количеством слов и т.д.

На этапе работы с текстами:

— дети работают с деформированными текстами, в которых предложения с существительными заменены картинками или текст с «кляксами»;

— с текстом, в котором нарушена последовательность изложения;

— составляют два текста из набора предложений;

— составляют и записывали рассказ по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам и так далее.

Для повышения эффективности воздействия, все представленные методы и приёмы необходимо использовать в виде системы логопедических занятий. Так же автор рекомендует следить за тем, чтобы речевой материал был насыщен изучаемыми звуками и буквами, согласно существующему плану работы. При этом следует учитывать следующие моменты:

Согласно исследованиям Л.С. Цветковой [66], у детей с дисграфией наблюдается тесная связь трудностей формирования и недоразвития письма с несформированностью невербальных форм психических процессов, таких как зрительно-пространственные представления, слухомоторные и оптико-моторные координации, с несформированностью процесса внимания, целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями

Симптоматика дисграфии может проявляться по-разному в зависимости от состояния функций программирования, саморегуляции и контроля в письменной деятельности. Их несформированность может являться либо самостоятельной причиной расстройства письма, либо приводить к усугублению существующей симптоматики. Данный тезис представлен в исследованиях Е.А. Логиновой, которая считает, что при диагностике дисграфии необходимо учитывать данный

факт. По её рекомендациям, при проведении коррекционной работы по устранению дефекта письма, необходимо параллельно заниматься формированием операций контроля за собственной письменной продукцией, что может способствовать регрессу симптоматики дисграфии или существенно упростить процесс коррекции.

Продолжая раскрытие вопроса формирования контроля, как предметного действия, были рассмотрены исследования П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой, А.И. Карпенко, Н.П. Подольского. Авторы рекомендуют, сначала определить его порядок, средства и способы проверки каждого из них, затем выделить способ фиксации результатов этой проверки. Общий порядок, состоящий из этапов формирования умственных действий, необходимо представить ученикам в материальной форме, например, запись на карточке. В таком же виде сначала формируется и само действие контроля. Затем необходимо, посредством его перевода в идеальный план, довести его форму до автоматизированного навыка. Всё это означает, что специальная карточка, на которой выписаны правила проверки, порядок операций при проверке текста является ключевым моментом формирования внимания.

В работах исследователей подчёркивается, что результатом данной методики является развитие у учеников младшего школьного возраста рациональных приёмов работы: умения вычленять отдельные этапы деятельности, обдумывать и планировать действия, регулировать деятельность с помощью речи; оценивать результаты деятельности.

Другая методика развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, была взята из исследований Л.С. Цветковой [65]. Суть методики состоит в том, что коррекция нарушений языкового анализа и синтеза, осуществляется через приёмы слога-звукового анализа.

1. Анализ и составление схемы слова.

2. Анализ слова с опорой на цифровой ряд по методике, предложенной И.Н. Садовниковой.

3. Звуковой анализ в «технике сканирования».

В заключение необходимо добавить, что методы и приёмы коррекции подбираются с учётом причины нарушений письма у детей младшего школьного возраста. На данный момент в исследованиях описано множество причин, которые могут сочетаться друг с другом. Это означает, что полноценная коррекционная работа должна учитывать индивидуальные особенности дефекта, личности ребёнка и предполагать комплексное воздействие через создание системы логопедических занятий.

Выводы по первой главе

Полноценная речь ребёнка является непременным условием его успешного обучения в школе. Поэтому очень важно устранить все недостатки произношения ещё в дошкольном детстве, до того как они превратятся в стойкий, сложный дефект. Необходимо учесть, что сложное нарушение звукопроизношения может повлечь за собой целый ряд серьёзных осложнений и вызвать другие дефекты устной и письменной речи ученика.

Знание форм нарушений помогает определить методику работы с детьми. Формирование восприятия звуков строится с учётом дефекта (в зависимости от того, какой компонент речи нарушен в большей степени): формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Состояние фонетического восприятия детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуется отсутствием, заменами, нестойким употреблением, искажённым произнесением звуков. Нередко указанные особенности произношения сочетаются с искажённым произнесением звуков, то есть звук может произноситься искажённо и в то же время смешиваться с другими звуками или опускаться.

При организации работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у школьников, целесообразно использовать комплексный подход, в котором используются разнообразные формы работы (индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия) и коррекция звукопроизношения сочетается с формированием звукового анализа и синтеза, развитием лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания. Сформированность устной речи, её фонетико-фонематической стороны является основным условием успешного овладения навыками чтения и письма.

Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков речи.

Детский возраст является наиболее благоприятным для формирования речи в целом и её фонетической стороны в частности. Поэтому, насколько успешно и своевременно будет исправлено звукопроизношение в детском возрасте, в значительной степени зависит усвоение навыков чтения и письма в школьный период.

Глава 2. Экспериментальное изучение и его анализ

2.1. Цель, задачи и методы констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента являлось выявление дисграфические ошибки у детей младшего школьного возраста с ФФНР и с нормальным речевым развитием

Обследование проводилось в апреле 2019 г. В МАОУ СШ №32 г. Красноярска. В диагностике приняли участие 20 младших школьников. При комплектовании групп учитывались: возраст — 8–9 лет, характер дефекта (контрольная группа — ученики с нормальным речевым развитием; экспериментальная группа — ученики с ФФНР).

В экспериментальной группе принимало участие 10 детей с ФФНР, дисграфией, учащиеся третьих классов с нормальным слухом и интеллектом, но посещающих логопедический пункт школы. Все ученики обучаются по программе «Школа России». В ходе обследования были изучены логопедические заключения каждого ученика. Уровень сформированности звукопроизношения у всех детей в норме.

Исследование процесса письма происходит на основе письменных работ детей, в каждом виде которых необходимо определить количество и характер дисграфических ошибок.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной и устной речи (Л.С. Волковой, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалевой, Т.Г. Рамзаевой, И.Н. Садовниковой, др.).

Констатирующий эксперимент включал 2 блока:

I блок — диагностика письменной речи;

II блок — диагностика фонематических процессов и навыков языкового анализа.

Диагностика письменной речи. Данное направление включает в себя следующие пробы: зрительный диктант и слуховой диктант, изложение на основе картинок. Мы взяли слуховой диктант, зрительный диктант и изложение на основе картинок. При оценивании учитывались только стойкие дисграфические ошибки на пропуски, перестановки и замены букв. Орфографические ошибки мы не учитывали.

1. Зрительный диктант (по методике И.Т. Федоренко).

Цель: Выявить дисграфические ошибки.

На доске или экране монитора показываем 6 предложений набора.

Закрываем доску или выключаем экран, а затем открываем первое предложение.

Даём детям 5–10 секунд на то, чтобы, читая про себя, они запомнили предложение.

Предлагаем ученикам закрыть глаза и представить, как записано предложение.

Снова закрываем слова и предлагаем ребятам записать то, что они запомнили.

Предложения согласных всех групп.

1. Свежий ветерок повеял прохладой.
2. Сверкнула молния, и загредел гром.
3. Давно скосили луга и поля фермеры.
4. Белка взобралась на верхнюю ветку.
5. Солнце светило ярко, и ученики купались.

Оценка: анализируется общее количество ошибок. При анализе

2 — допущено не более 2 ошибок дисграфических;

1 — допущено не более 4 ошибок дисграфических;

0 — в работе присутствует более 4 ошибок дисграфических;.

Максимальная оценка — 2 балла.

2. Диктант для 3-х классов. Нами был взят текст, который соответствовал программе третьего класса.

Речевой материал:

На лугу.

Как пышно цветёт и зеленеет луг! Он похож на пёстрый ковер. Много здесь разных трав и цветов. Колосья дикого овса золотятся на солнце. Из земли выглядывают красные и белые головки мака. Качаются синие колокольчики. На сырых местах целыми полянами красуются голубые незабудки. Порхают над цветами резвые бабочки.

Инструкция: Каждое предложение начинай писать после того, как оно будет прочитано логопедом. Проверь самостоятельно, правильно ли ты написал(а) диктант. Ошибки можно аккуратно исправить (правильные исправления за ошибку не считаются). После написания текста ещё раз проверь (логопед медленно читает текст).

Цель: уточнить симптоматику ошибок на письме на пропуски, замены и перестановки букв на специально подобранных текстах.

Оценка: анализируется общее количество ошибок. При анализе результатов учитывается количество дисграфических ошибок и их типы.

2 — допущено не более 2 ошибок дисграфических;

1 — допущено не более 4 ошибок дисграфических;

0 — в работе присутствует более 4 ошибок дисграфических;

Максимальная оценка — 2 балла.

3. Изложение на основе картинок.

Инструкция: Посмотри на картинки. Тебе понятно, что на них нарисовано? Составь предложения к этим картинкам. Произнеси их вслух. Запиши эти предложения в тетрадь.

Цель: выявить дисграфические ошибки и уточнить симптоматику ошибок на письме.

Стимульный материал:



Оценка: анализируется общее количество ошибок. При анализе
 2— допущено не более 2 ошибок дисграфических;
 1 — допущено не более 4 ошибок дисграфических;
 0 — в работе присутствует более 4 ошибок дисграфических;
 Максимальная оценка — 2 балла.

Диагностика фонематических процессов и навыков языкового анализа. На втором этапе нами было проведено обследование фонематических процессов младших школьников. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств письма: определение симптоматики, механизмов и вида дисграфии. Для диагностики устной речи мы взяли упражнения:

1) дифференциация фонем

«Выбери картинки, в названиях которых есть заданный звук».

Стимульный материал: предметные картинки, названия которых содержат как заданный, так и оппозиционный звуки (См. Приложение).

[Ш]: шапка, очки. ящик, машина, щетка, шахматы, бабочка, кошка, ключ, мышка, камыши, щенок.

[Ч]: цепочка, бабочка, ящнк, цветы, котенок, шенок. очки, теленок, бочка, щетка, телефон, цыпленок.

[С]: цветы, шапка, самолет, зонт, кошка, лиса. коза, машина, цыпленок, собака, зубы, курица.

[Б]: дом. бабочка, помидор, яблоко, шляпа, бочка, щетка, дедушка, паровоз, барабан, подушки, капуста.

[Т]: ведро, торт, щетка, дорога, помидор, стул, дом. тыква, курица, крот, собака, ракета.

[Л]: рыба, лук, белка, манка, сова, топор, юбка. волк, мухомор, вагон, яблоко, ракета.

Оценка: каждый звук оценивается отдельно.

3 балла — правильное выполнение.

2 балла — ошибся, но сам исправился.

1 балл — ошибка исправлена с организующей помощью.

0 баллов — ошибка не выявлена и не исправлена, либо отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов — 18.

2) Сформированность навыков языкового анализа и синтеза [46].

Инструкция: «Ответь на вопросы».

Речевой материал:

1. Сколько слов в предложении: Осенью ласточки улетают на юг?

2. Какое 2-е слово в этом предложении?

3. Какое слово стоит после слова ЛАСТОЧКИ?

4. Какое последнее слово в этом предложении?

5. Сколько слогов в слове ТАНКИСТ?

6. Какой второй слог в слове ТАНКИСТ'7

7. Сколько звуков в слове ТЕКСТ?

8. Сколько звуков в слове ВСТРЕЧА?
9. Сколько звуков в слове ТАКСИСТ?
10. Какой 3-й звук в слове ТАКСИСТ?
11. Какой звук стоит после [к] в слове ТАКСИСТ?
12. Назови гласные звуки в слове ТАКСИСТ?
13. Сколько согласных звуков в слове ТАКСИСТ?

Оценка:

3 балла — правильный ответ;

2 балла — допущена ошибка, но исправляет сам;

1 балла — правильный ответ после помощи («неверно, подумай еще»);

0 балла — неправильный ответ после помощи.

Максимальное количество баллов — 39.

Таким образом, данные методики позволяют оценить состояние устной и письменной речи учащихся, что позволит определить как нарушения письма, так и предпосылки их возникновения.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

На первом этапе для выявления детей, страдающих нарушениями письма, мы исследовали письменные работы учащихся, а именно слуховой диктант, зрительный диктант (по методике Федоренко) и изложение. Для определения количества детей, страдающих дисграфическими ошибками, нам понадобилось проанализировать количество и характер ошибок. Мы отграничили дисграфические ошибки от не дисграфических. Исследование процесса письма происходило на основе письменных работ детей.

Нами проведён количественный и качественный анализ результатов по каждому направлению констатирующего эксперимента. На основе анализа

результатов констатирующего эксперимента нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий.

По первому блоку «Исследование письма». Зрительный диктант (методика по Федоренко): высокий уровень — 2 балла, средний уровень — 1 балл, низкий уровень — 0 баллов.

Результаты выполнения заданий представлены в таблице 1–2 приложения № 1 и проиллюстрированы рисунком 1.

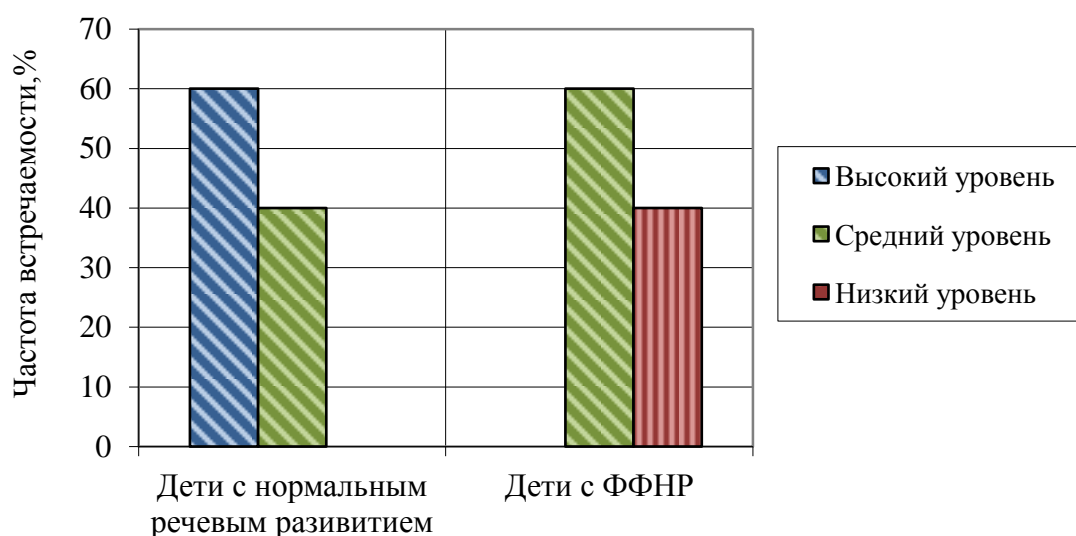


Рис.1. Распределение испытуемых (%) по уровню проявления дисграфических ошибок (Зрительный диктант).

Сравнивая результаты диагностики (таблицы 1–2 приложение 1), констатируем:

По критерию исследование письма, который определялся с помощью Зрительного диктанта по методике И.Т. Федоренко, учащиеся показали следующие уровни, которые представлены в таблице 1–2 приложения № 4 и проиллюстрированы рисунком 1. С примерами работ можно ознакомиться в Приложении 2.

60% учеников с нормальным речевым развитием — имеют высокий уровень, это значит, что ученики хорошо могут воспроизводить на письме

предложения, которые были прочитаны, при написании не допускают орфографические и дисграфические ошибки;

40% учеников с нормальным речевым развитием и 60% учеников с ФФНР — имеют средний уровень, что свидетельствует о том, что учащиеся испытывают затруднения, могут допускать орфографические и дисграфические ошибки на письме;

40% учеников с ФФНР — имеют низкий уровень, что свидетельствует о том, что у учащихся отсутствует способность воспроизводить ранее прочитанные предложения, при письме допускают более 4-х дисграфических ошибок.

Чаще всего встречаются следующие ошибки:

Пропуск букв (повеял — повял, взобралась взобралсь); недописание окончаний (свежий — свежи, прохладой — прохлаго, верхнюю — верхню). Нарушения согласований слов: сверкнуло молния, вместо сверкнула молния, скосила фермеры, вместо скосили фермеры. Допустили ошибки по мягкости / твердости согласных (молния— мольния). У учеников с ФФНР встречаются ошибки связанные, с дифференциацией фонем (свежий — свеший, прохладой — прохлатой), у учеников с нормальным речевым развитием в данной пробе, таких ошибок не встретилось.

У учеников с нормальным речевым развитием встретились дисграфические ошибки на основе нарушений анализа и синтеза, а у учеников с ФФНР ошибки на дифференциацию фонем.

По второму заданию «Слуховой диктант»

Результаты выполнения заданий проиллюстрированы рисунком 2. С примерами письменных работ можно ознакомиться в приложении 5.

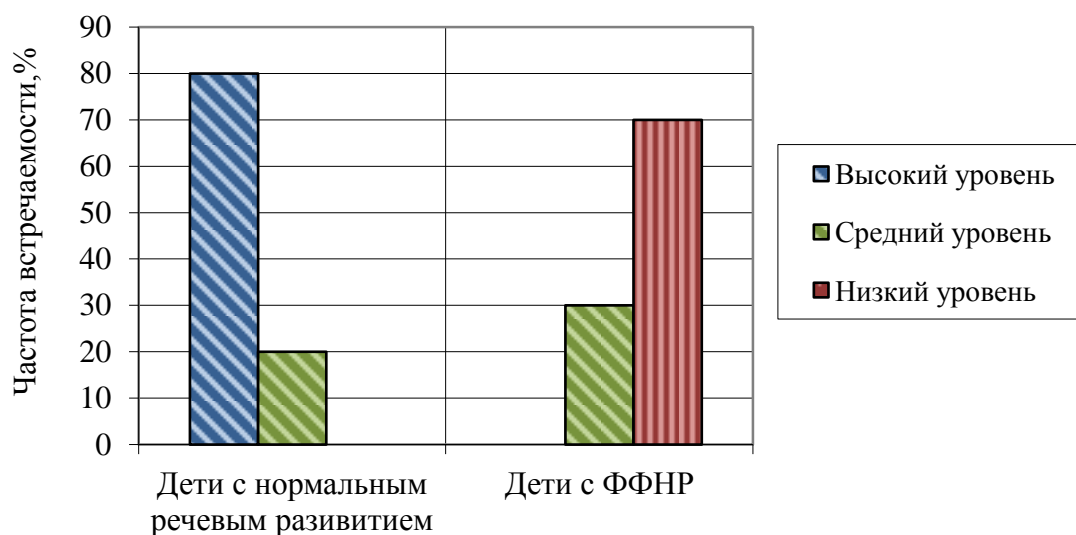


Рис.2. Распределение испытуемых (%) по уровню проявления дисграфических ошибок (Слуховой диктант).

Как видно из диаграммы, у испытуемых с нормальным речевым развитием и с ФФНР результаты исследования значительно отличаются.

80% учеников с нормальным речевым развитием – имеют высокий уровень. 20% учеников с нормальным речевым развитием и 30% учеников с ФФНР имеют средний уровень, и 70% учеников с ФФНР имеют низкий уровень.

У учеников с нормальным речевым развитием проявились от 2 до 4 дисграфических ошибок, связанных с незнанием орфограмм. Если у учеников с нормальным речевым развитием только два ученика допустили дисграфические ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, то у учеников с ФФНР семь учеников допустили дисграфические ошибки на дифференциацию фонем и 3 человек допустили ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

У учеников обеих групп встретились ошибки, связанные со звуковым анализом, такие как пропуски букв вначале, середине и конце слова. У контрольной группы 20%, у экспериментальной 30% учеников («мли» — земли; «похают» — порхают; «красны» — красные). Можем сделать вывод,

что школьники не могут не вычленять в составе слова всех его звуковых компонентов.

У 70% учеников с ФФНР проявились ошибки на дифференциацию звуков по твердости/мягкости. У 50% учеников проявились стойкие ошибки, связанные с пропуском или добавлением Ъ знака («колося» — колосья, «колоколчки» — колокольчики, «красьные» — красные); 20% учеников допустили ошибки на дифференциацию у-ю («люг» — луг, голубие» — голубые), один ученик допустил ошибки на дифференциацию ы-е («пешно» — пышно, «сырех» — сырых)).

На дифференциацию звуков по звонкости/глухости — 70% учеников допустили ошибки. Из них на дифференциацию б-п — 20% учеников допустили ошибки («бархают» — пархают); д-т — 30% учеников («тиково» — дикого, «зтесь» — здесь)); г-к — 10% учеников («незабудги» — незабудки; з-с — 10% учеников («ресвые» — резвые).

На дифференциацию аффрикат и их компонентов 20% учеников допустили ошибки на дифференциацию с-ц («овца» — овса). У 10% учеников наблюдались ошибки на дифференциацию свистящих/шипящих: з-ж («пыжно» — «пышно»).

Помимо специфических дисграфических ошибок ученики с ФФНР допустили больше орфографических ошибок, чем контрольная: ошибки при переносе слова, заглавной буквы после точки.

Если ученики с нормальным речевым развитием дисграфические ошибки допустили два ученика до 3-х ошибок, то у учеников с ФФНР было допущено от 4-х ошибок на дифференциацию фонем.

По третьему заданию «Изложение на основе картинок», учащиеся показали следующие уровни, которые представлены проиллюстрированы рисунком 3.

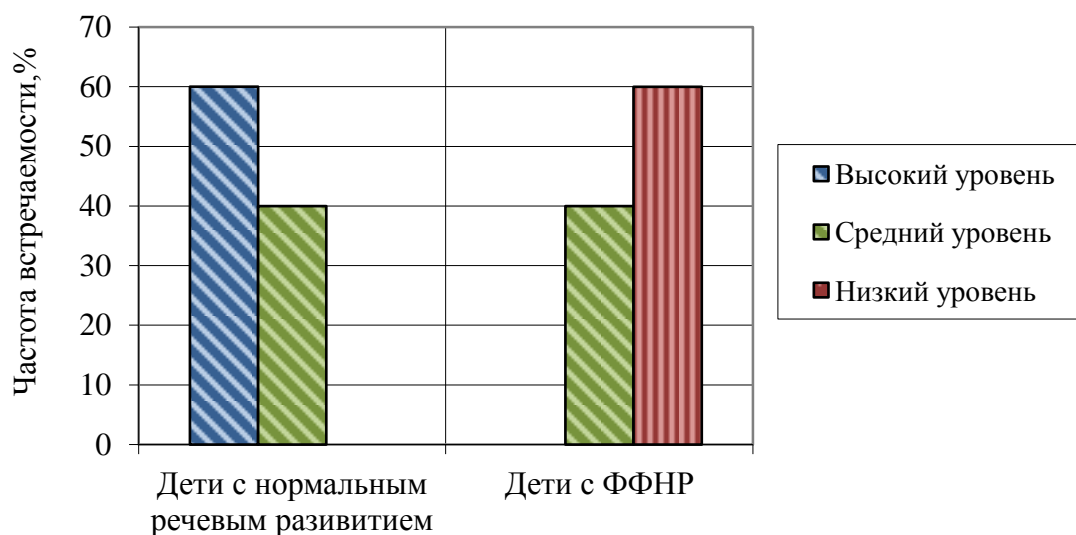


Рис.3. Распределение испытуемых (%) по уровню дисграфических ошибок (Изложение).

60% учеников с нормальным речевым развитием — имеют высокий уровень, это значит, текст составлен логично, полностью передан смысл текста. Предложения построены в соответствии с синтаксической нормой, точно и правильно подобраны слова.

40% учеников с нормальным речевым развитием и 40% учеников с ФФНР — имеют средний уровень, что свидетельствует о том, что учащиеся испытывают затруднения, они достаточно полно раскрыли содержание, соблюдается логика и последовательность изложения мысли. Но допустили ошибки.

60% учеников с ФФНР — имеют низкий уровень знаний, что свидетельствует о том, что учащиеся недостаточно полно раскрыли тему, нарушения логики и последовательности изложения мысли.

Значительные трудности вызывает у третьеклассников с ФФНР обозначение мягкости согласных на письме мягким знаком. Так, наиболее часто встречаются ошибки у 70% учеников, связанные с написанием слов «осен», «есть», «деревях», «листв». 30% учеников допустили ошибки в границах предложений. 20% учеников допустили ошибки в нарушение

предложных конструкций, а именно пропуски членов предложения «Погода пасмурная дождливая» — «Стояла пасмурная дождливая погода», «Уцепилась за него лапами и на дерево» — «Птица уцепилась за него лапами и потащила на дерево. 40% учеников допустили ошибки в искажение слоговой структуры. Пропуски и перестановки букв, связанные с заменой звонких и глухих звуков («ведер-ветер», «веточги - веточки», «витен-виден», «втасила-втащила»).

По направлению «Исследование дифференциации фонем» выделены следующие уровни успешности: высокий уровень — 16–18 баллов; средний уровень — 12–15 баллов; низкий уровень – ниже 12 баллов. Результаты по данному направлению представлены в диаграмме 4 (рис. 4).

Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков дифференциации фонем (%)

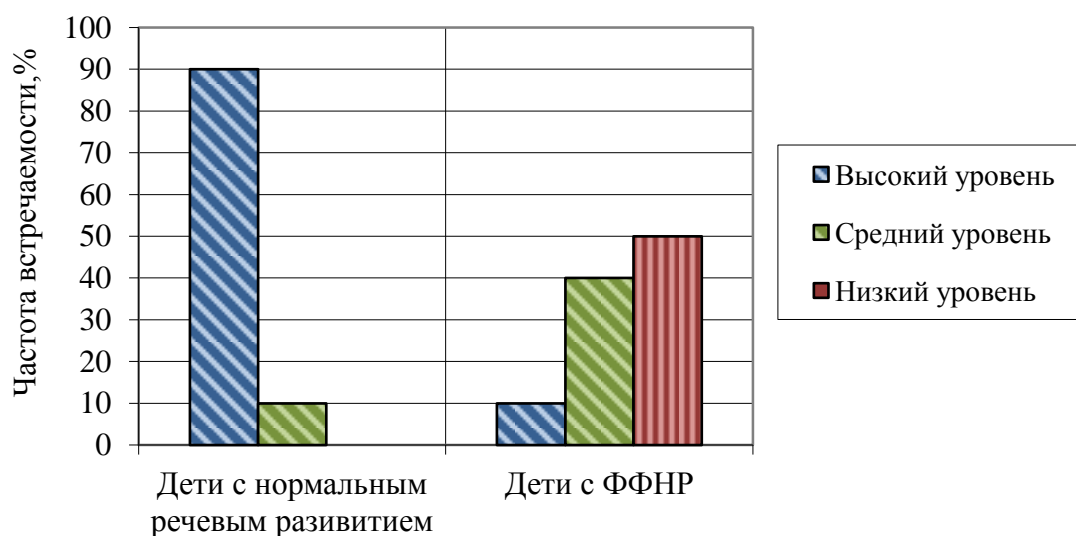


Рис. 4. Распределение испытуемых (%) по уровню сформированности навыков дифференциации фонем.

90% учеников с нормальным речевым развитием и 10% учеников с ФФНР — имеют высокий уровень, это значит, это значит, что учащиеся успешно справились с заданием.

10% учеников с нормальным речевым развитием и 40% учеников с ФФНР — имеют средний уровень, что свидетельствует о том, что учащиеся испытывают затруднения, но после оказания помощи справились с заданием.

50% учеников с ФФНР — имеют низкий уровень знаний, что свидетельствует о том, что учащиеся допускают ошибки и даже с организующей помощью затрудняются ответить.

Сопоставив результаты двух групп по данному направлению, мы видим значительные отличия в результатах. Если у учеников с нормальным речевым развитием лишь 10% учеников находятся на среднем уровне успешности (у них были допущены единичные ошибки, но при оказании организующей помощи ошибки корректировались), а остальные 90% учеников имеют высокий уровень успешности. То у учеников с ФФНР высокий уровень имеют лишь 10%, 40% учеников имеют средний уровень и 50% учеников имеют преимущественно низкий уровень дифференциации фонем. Более доступные задания для учеников с ФФНР были задания на определение наличия звука [л] в словах — 100% учеников смогли правильно выбрать картинку. Чаще встречались ошибки на дифференциацию звука [с] — 40% учеников допустили ошибки в словах: «цветы, коза, цыпленок», из них 30% учеников исправили ошибку после проговаривания слова логопедом, а остальные 10% не нашли ошибку даже. 20% учеников допустили ошибки в определении наличия звука [б] в словах, однако после оказания организующей помощи они исправили ошибку.

Ошибки на дифференциацию звука [т] встречались чаще — у 50% учеников, в таких словах: «торт, крот, тыква, дорога». После оказания организующей помощи 30% учеников исправили ошибку, а 20% ученикам требовалось дополнительное проговаривание либо дальнейшее упрощение. Большее количество ошибок на дифференциацию звуков [ш],[ч] — у 60% учеников. После оказания организующей помощи 20% учеников исправили ошибки, 20% учеников исправили ошибки лишь после повторного

проговаривания либо проговаривания слова логопедом, а 20% учеников так и не исправили ошибку.

По направлению «Сформированность навыков языкового анализа и синтеза» выделены следующие уровни успешности: высокий уровень — 35–39 баллов; средний уровень — 27–34 баллов; низкий уровень — ниже 27 баллов. Результаты по данному направлению представлены в диаграмме 5 (рис. 5) и в Приложении 3 (Таблицы 4–5).

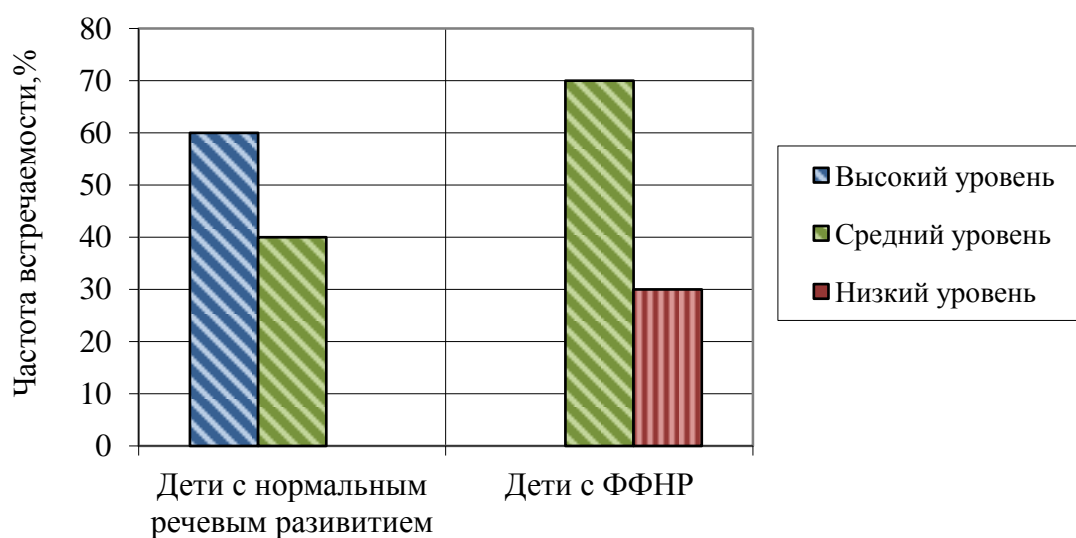


Рис.5. Распределение учащихся по уровню сформированности навыков языкового анализа и синтеза (%).

60% учеников с нормальным речевым развитием — имеют высокий уровень, это значит, что у учеников хорошо сформированы навыки языкового анализа и синтеза.

40% учеников с нормальным речевым развитием и 70% учеников с ФФНР — имеют средний уровень, что свидетельствует о том, что учащиеся испытывают небольшие затруднения, но сами или при организующей помощи могут исправить ошибки.

30% учеников с ФФНР имеют низкий уровень испытывают значительные трудности в определении последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

60% детей с ФФНР смогли ответить, сколько слов в предложении, 30% ошиблись, но исправились самостоятельно и 10% дал верный ответ после оказанной помощи. Все ученики с ФФНР допустили ошибку на вопрос, какой звук стоит после звука [к] в слове таксист: 50% сами нашли и исправили ошибку, 30% после организующей помощи исправили и 20% учеников не смогли исправить ошибку, даже после помощи. 30% учеников допустили ошибки на количество и порядок слогов в словах. 60% учеников допустили ошибки на количество звуков в слове, но сами нашли ошибку и исправили, 10% исправили ошибку после организующей помощи и 30% учеников ответили неправильно после помощи. 20% учеников допустили ошибку в подсчёте количества согласных звуков в слове, но самостоятельно исправили, 20% учеников неверно ответили и не смогли дать правильно ответ после помощи.

Распределение учащихся по уровням сформированности навыков письма (в %)

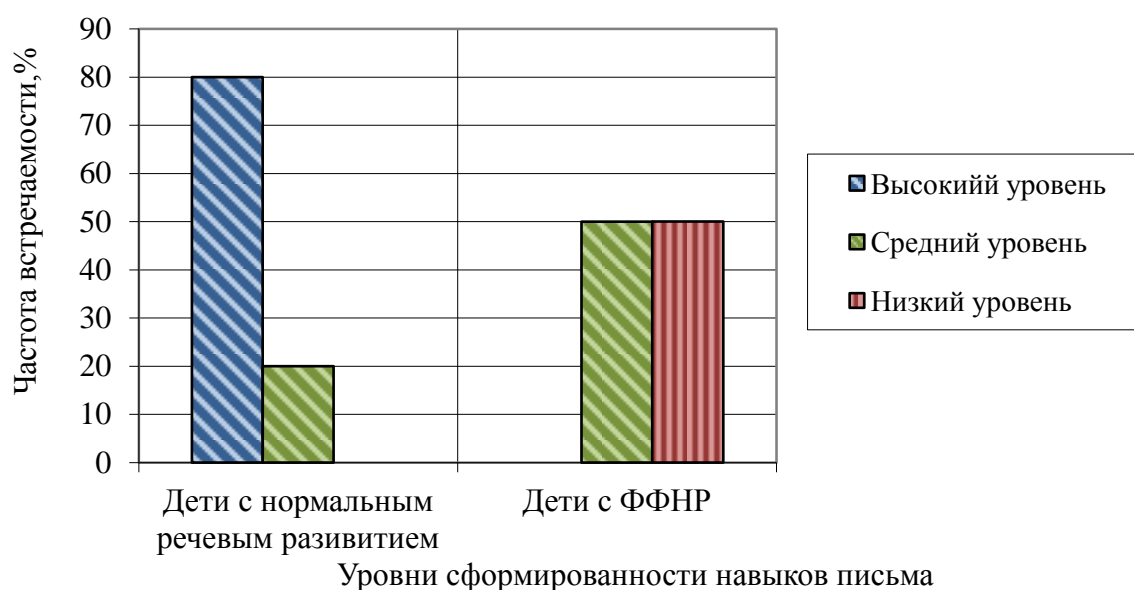


Рис. 6. Распределение испытуемых (%) по уровню проявления дисграфических ошибок (по 2 блокам)

Таким образом, нами установлено, что результаты исследования значительно отличаются между группами. Количество учеников с высоким уровнем сформированности навыков письма у учеников с нормальным речевым развитием 80%.

20% учеников с нормальным речевым развитием и 50% учеников с ФФНР имеют средний уровень. У учеников с нормальным речевым развитием отсутствует низкий уровень, а у учеников с ФФНР на низком уровне находится 50% учеников.

По всем результатам проведенных заданий из первого и второго блока мы выявили два вида дисграфических ошибок:

— дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем)

— дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза;

В результате проведенного нами констатирующего эксперимента у

учащихся 3 класса с ФФНР и нормальным речевым развитием были выделены виды дисграфий, сводные данные которых представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

«Распределение учащихся по выявленным видам дисграфий»

Виды дисграфий	ФФНР	С нормальным речевым развитием
дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем)	6	0
дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза	0	2
дифференциация фонем и дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза	4	0

Таким образом, после анализа результатов диагностик, наша гипотеза подтвердилась, мы пришли к выводу, что для учащихся 3 класса с ФФНР и нормальным речевым развитием необходимо разработать специальную систему логопедических занятий, направленную на коррекцию по формам дисграфических ошибок.

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфических ошибок у младших школьников

В связи с выявлением форм дисграфических ошибок у учащихся 3 класса мы предлагаем пути коррекции в зависимости от форм дисграфии. Мы

подобрали комплексы заданий для каждого вида дисграфии, которые встретились у детей.

Работа по устранению дисграфии должна основываться на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной специальной педагогике. Основными из них являются:

Принцип системности базируется на методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дисграфия рассматривается как языковое расстройство, то есть нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения. В связи с этим при устранении дисграфии логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип поэтапности. Каждый этап характеризуется своими целями и задачами, методами и приемами коррекции, последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

Этиопатогенетический принцип. Рекомендации разрабатывались с учётом этиологии и механизмов дисграфии. То есть при составлении упражнений учитывались совокупность этиологических факторов, обуславливающих их возникновение.

Принцип развития предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка. Рекомендации разрабатывались с учётом ведущей деятельности ребёнка (предметно-практической, учебной).

На основе анализа литературы и результатов констатирующего

эксперимента нами выделены следующие формы дисграфии:

- 6 учеников с нарушением на основе фонемного распознавания (дифференциации фонем);
- 2 ученика с нарушениями на почве языкового анализа и синтеза;
- 4 ученика со смешенной дисграфией (дифференциация фонем и нарушения на почве языкового анализа и синтеза).

Логопедическое воздействие при устранении дисграфических ошибок осуществляется различными методами, среди которых условно выделяются **наглядные, словесные и практические.**

Наглядные методы — методы, при применении которых используются наглядные пособия и технические средства обучения. Использование наглядных методов значительно повышает эффективность логопедической работы, т.к. опирается на чувственные образы ребёнка, делает материал более конкретным, а его усвоение более доступным.

Словесные методы в логопедической работе при устранении дисграфии используются с учётом возраста детей, характера речевого нарушения, этапа коррекционной работы, целей и задач этого этапа. При работе с детьми с низким уровнем словесные методы сочетаются с практическими и наглядными, при работе с детьми со средним уровнем возможно использовать только словесные методы.

Практический метод используются при формировании речевых навыков путём широкого применения специальных упражнений и игр. При устранении дисграфии эффективно будет многократное повторение ребёнком практических и умственных заданных действий.

Коррекция дисграфии включает следующие этапы:

- формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;
- формирование звуко-буквенного анализа и синтеза слова;
- развитие слогового анализа и синтеза слов.

Для коррекции дисграфических ошибок у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала. С целью коррекции дисграфии можно использовать ряд упражнений, приводимых нами в данной работе, которыми может пользоваться как логопед, так и учитель.

Методическое обоснование. Задания составлены в соответствии с новым федеральным государственным стандартом обучения русскому языку в начальной школе. Все упражнения учитывают особенности и строение речевого дефекта и показывает современные подходы к исправлению дисграфических ошибок.

Актуальность методических рекомендаций обусловлена результатами констатирующего эксперимента и в практической значимости и востребованности данной услуги у учащихся третьих классов с дисграфическими ошибками.

Новизна. Во-первых, для предупреждения дисграфических ошибок, разработана планомерная и последовательная коррекционная работа, поэтому содержание упражнений предусматривает проведение поэтапной коррекционно-развивающей работы. Во-вторых, **дифференцированное использование предлагаемого материала**, которое состоит в особенности заданий по уровню сложностей, сроках работы, постепенном отказе от помощи учителя, постепенном уходе от зрительных опор, увеличении скорости при выполнении заданий.

1. Формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем

Упражнения	Средний уровень	Низкий уровень
<p>Упражнение № 1. Узнавания звуков. Инструкция: Логопед произносит слова, а ученик устанавливает, есть в названных словах заданный звук или нет.</p>	<p>Логопед произносит слово, при наличии звука ученик хлопает в ладоши или поднимает руку.</p>	<p>Звук в словах произносится утрированно, более длительно и с большей громкостью. При наличии звука ученик хлопает в ладоши или поднимает руку.</p>
<p>Упражнение № 2. Сколько слов с заданным звуком? Инструкция: Логопед читает стихотворение, в тексте которого много слов с определенным звуком. Ученики находят слова с данным звуком и запоминают их. После прочтения называют эти слова. См. Приложение 5</p>	<p>Ученик самостоятельно определяет, какой звук много раз повторяется в тексте стихотворения и называет слова.</p>	<p>Логопед читает стихотворение, в котором нужно найти заданный звук, с утрированной интонацией, более длительно и с большей громкостью.</p>
<p>Упражнение № 3. Слоговой диктант. Например, шо - со, са - ши шу - су - шу, ши - сы - ши</p>	<p>Ученик прослушивает диктуемое сочетание один раз, затем записывает слоги.</p>	<p>Ученик прослушивает диктуемое сочетание два раза, проговаривает его и затем записывает слоги.</p>
<p>Упражнение № 4. Игра "Эхо"</p>	<p>Логопед закрывает рот ширмой и произносит всю цепочку слогов, а ребенок повторяет эту цепочку вслух.</p>	<p>Логопед утрированно произносит всю цепочку слогов, а ребенок повторяет эту цепочку вслух.</p>

<p>Инструкция: Ученику предлагается представить, что он – эхо. "Ты должен повторять за мной цепочки слогов в той же последовательности, в какой я буду их произносить, потому что ты будешь изображать эхо". Например, Аш-аш-ас Ас-аш-аш</p>		
<p>Упражнение № 5. "В прятки с заданным звуком" Вставьте пропущенные буквы в словах. Например, (Ш/С) _ур_ат, _ еле_т, _ и _ ки, _ пали, _ палы, пи _ у, ко _ ка.</p>	<p>Ученик вставляет пропущенные буквы в словах, распределяет на две группы.</p>	<p>Ученик вставляет пропущенные буквы в словах, подчёркивает на каждой строчке "лишнее слово".</p>
<p>Упражнение № 6 «Найди и назови» Инструкция: Логопед предлагает рассмотреть сюжетную картинку, уточняет её содержание. А затем предлагает составить небольшой рассказ. См. Приложение 6</p>	<p>Ученик называет на картинке объекты, в названии которых есть заданный звук. Придумывает рассказ.</p>	<p>Ученик называет на картинке объекты, в названии которых есть заданный звук. Отвечает на вопросы, чтобы получился рассказ.</p>
<p>Упражнение № 7</p>	<p>Ученик составляет предложение и</p>	<p>Ученик составляет предложение и</p>

Инструкция: Логопед задаёт вопросы. Учащиеся в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на заданный звук.	записывает.	записывает.
	Кто? Что (с)делал (а)? Что? Кому? Соня сварила суп Саше	Кто? Что (с) делал (а)? Что? Вася возил воду

2. формирование звуко-буквенного анализа и синтеза слова

Упражнения	Средний уровень	Низкий уровень
Упражнение № 1. «Новое слово» Инструкция: Добавь букву, чтобы получилось новое слово: кот(р) – крот, стол(в) – ствол.	Ученик добавляет букву, записывает пару слов.	Ученик добавляет букву, записывает пару слов по схеме: кот – к_от.
Упражнение № 2. Составление слов из букв Инструкция: Составь слова из данных букв. ИЛАС, УСАМК, СЛОТ.	Ученик составляет слова и записывает.	Ученик составляет слова со зрительными опорами и записывает.
Упражнение № 3. «ЗАПОМНИ И ПОВТОРИ» Инструкция: запомни слова, которые я скажу, и повтори их в том же порядке. Лама, лапа, лампа.	Детям даются слова близкие по звуковому составу с тремя слогами.	Детям даются слова близкие по звуковому составу с двумя слогами.
Упражнение № 4. «ИСПРАВЬ МЕНЯ»	Соотносить по смыслу 3-4 близкие по звучанию, но разные по значению	Соотносить по смыслу 2 близкие по звучанию, но разные по значению

<p>Инструкция: Логопед читает слова в стиха и просит исправить, если допущена ошибка. Например, Сладко спит в берлоге ... миска. На столе с салатом ... мишка.</p>	<p>слова в стихах.</p>	<p>слова в стихах.</p>
<p>Упражнение № 5. «НА ЧТО ПОХОЖЕ» Инструкция: Логопед называет слово, ученик должен подобрать сходное по звучанию слово и произнеси сразу два слова. Например, лисичка: (сестричка, синичка).</p>	<p>Ученик подбирает несколько сходных слов по звучанию и произносит все слова.</p>	<p>Ученик подбирает сходное по звучанию слово и произносит сразу два.</p>
<p>Упражнение № 6. Инструкция: Подпиши под каждой картинкой сколько букв и звуков в её названии. См. Приложение 7.</p>	<p>Ученик самостоятельно выполняет.</p>	<p>Ученик выполняет задание совместно с логопедом, проговаривает слово.</p>

3. Развитие слогового анализа и синтеза слов

Упражнения	Средний уровень	Низкий уровень																
<p>Упражнение № 1. Работа со слоговыми таблицами Детям предлагаются таблицы и состоящие из слогов, входящих в таблицу:</p> <table border="1" data-bbox="152 467 651 807"> <tr> <td>кук</td> <td>ды</td> <td>на</td> <td>мы</td> </tr> <tr> <td>ро</td> <td>со</td> <td>ва</td> <td>кор</td> </tr> <tr> <td>зи</td> <td>ло</td> <td>ко</td> <td>ши</td> </tr> <tr> <td>ка</td> <td>лан</td> <td>ба</td> <td>ла</td> </tr> </table> <p>Кукла, мыло, собака корова, корзина, ландыши</p>	кук	ды	на	мы	ро	со	ва	кор	зи	ло	ко	ши	ка	лан	ба	ла	<p>Предлагается самим найти слова и выделить.</p>	<p>Учитель называет слово, а учащиеся отыскивают в таблицах слоги из которых состоит это слово/даются слова, которые нужно найти</p>
кук	ды	на	мы															
ро	со	ва	кор															
зи	ло	ко	ши															
ка	лан	ба	ла															
<p>Упражнение №2. «Словечко рассыпалось» Составь слова из слогов.</p> <table border="1" data-bbox="152 898 999 1294"> <tr> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td>КУК ЛА</td> </tr> <tr> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td>ШИ НА МА</td> </tr> <tr> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td>НИ КА БРУС</td> </tr> <tr> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td>НА КАР ТИ</td> </tr> <tr> <td><input type="text"/></td> <td><input type="text"/></td> <td>ЛЯ НИ ЗЕМ КА</td> </tr> </table>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	КУК ЛА	<input type="text"/>	<input type="text"/>	ШИ НА МА	<input type="text"/>	<input type="text"/>	НИ КА БРУС	<input type="text"/>	<input type="text"/>	НА КАР ТИ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	ЛЯ НИ ЗЕМ КА	<p>Ученик читает слоги, составляет слово и записывает.</p>	<p>Учитель читает слоги, ученик проговаривает, составляет слово и записывает. С опорой на схему.</p>	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	КУК ЛА																
<input type="text"/>	<input type="text"/>	ШИ НА МА																
<input type="text"/>	<input type="text"/>	НИ КА БРУС																
<input type="text"/>	<input type="text"/>	НА КАР ТИ																
<input type="text"/>	<input type="text"/>	ЛЯ НИ ЗЕМ КА																

<p>Упражнение № 3. Деление слово на слоги. Лиса, урок, дорожка, кошка, малина</p>	<p>Ученик делит слова на слоги и отхлопывает.</p>	<p>Ученик делит слова на слоги, проговаривает и отхлопывает.</p>
<p>Упражнение № 4. Запись под диктовку слов в столбики по количеству слогов. 1-й столбик – слова, состоящие из одного слога, 2-й столбик – из двух слогов, 3-й столбик – из трёх слогов.</p> <p>Слова: стол, рыба, уронил, мяч, пружина, трава, школа, сухари, бант.</p>	<p>Для детей с средним уровнем даются слова с двумя, тремя, четырьмя слогами.</p>	<p>Для детей с низким уровнем даются слова с одним и двумя слогами.</p>
<p>Упражнение № 5 Преобразование слов на увеличение слогов</p>	<p>Превратить двусложное слово в трехсложное бант — бантик — бантики...</p>	<p>Превратить односложное слово в двусложное — мяч — мячик.</p>
<p>Упражнение № 6 Составление схемы слова на заданную тему — — , — — —</p>	<p>Ученик самостоятельно подбирает слово к схеме на заданную тему</p>	<p>Ученик подбирает слово к схеме на заданную тему по картинке</p>
<p>Упражнение № 7 «Разрушенные слова». Инструкция: в словах перепутались слоги, расставь их в правильном порядке и запиши. Например, док, гу; зы, ка, му; буш, из, ка.</p>	<p>Ученик расставляет слоги и записывает слова.</p>	<p>Ученику даётся первый слог, ему нужно найти подходящие слоги и составить слово и записать.</p>

Упражнения для коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем)

Различение **согласных по твёрдости – мягкости** требует особенного внимания, так как твёрдость или мягкость согласного выражается не в букве согласного, но в букве следующего гласного и в наличии или отсутствии мягкого знака. Поэтому нужно научить детей различать гласные буквы **а-я, о-е, э-е, у-ю, ы-и**.

Например, при дифференциации гласных у - ю:

Упражнение №1. Спиши слова. Вместо пропусков вставь пропущенную букву **у** или **ю**. Подчеркни мягкие и твёрдые согласные.

ка_та	м_жество	б_сы
гр_здь	т_бик	г_сеница
л_стра	па_к	л_лька
прост_да	б_дка	л_ди

Упражнение № 2. Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки. Запиши предложения правильно.

1) К чаю подали бюлочки с изумом. Люди борются за мир. Ученик получил пятёрку.

2) Дюня ударилась ногой о камень и ощютила сильную боль. У этой кастрюли очень удобные рючки. Мужчина взялся за двернюю рючку.

Второй способ обозначения мягкости согласных на письме посредством мягкого знака.

Упражнение №1. Запиши слова, скажи, чем они отличаются: как звучат, одинаковые ли по смыслу?

Угол – уголь; дал – даль; кон – конь;

МОЛ – МОЛЬ; ПЫЛ – ПЫЛЬ; ШЕСТ – ШЕСТЬ.

Не менее сложной оказалась дифференциация фонем смешиваемых по **звонкости – глухости** согласных. При уточнении артикуляции свистящих и шипящих, соноров, аффрикат нужно опираться на разницу в артикуляционном укладе при произнесении каждого из смешиваемых звуков и на слуховое восприятие этих звуков. Ученикам даются поэтапно усложнение заданий: от сопоставления изолированных звуков с указанием сходства и различия в артикуляции и звучании к дифференциации фонем в слогах, словах, текстах (в произношении, по слуху и на письме).

Например, при дифференциации гласных С-Ш:

Упражнение №1.

1) Прочитай слова. Впиши в один столбик слова с буквой **Ш**, в другой с буквой **С**.

СОВА, ВИСЕЛИ, ШАТЁР, ШИПОВНИК, ОСЫ, УШИ, СЕТИ.

2) Под диктовку. Запиши слова в два столбика: в один с буквой **Ш**, в другой с буквой **С**.

**БУКАШКА, СУНДУК, ПУШНИНА, СКАМЕЙКА,
СВЕКОЛЬНЫЙ, МЕШАТЬ, АИСТ, КОМПАС, ЛЕСЕНКА.**

Упражнение № 2. Составь из слогов слова и запиши их.

ка, шиш	ши, ма, на	ста, ны, ка
ка, скал	ка, сос	по, са, ги
ка, мош	лаш, ша	ши, на, ри
ка, кас	ри, су, ха	ки, лос, ко

Упражнение № 3. Спиши пословицы и поговорки, вставляя пропущенные буквы С или Ш.

- 1) Не _пе_ и языком - _пе_ и делом.
- 2) Как по_теле_ь, так и по_пи_ь.
- 3) В _огла_ном _таде и волк не _тра_ен.

Упражнения для коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Предложенные нами упражнения, направлены на преодоление ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза. С помощью данных упражнений ученик учится звуковому анализу и синтезу слов, а также анализу речевого потока в целом. Это необходимо для того, чтобы ученик совершенно точно представлял себе звуковой состав каждого слова, тогда он «не забудет» обозначить буквой ни одну из составляющих этого слова звуков и сможет воспроизвести на письме правильную их последовательность.

Звуко-буквенный анализ и синтез слов.

Упражнение №1. Вставь пропущенные гласные буквы, чтобы получились слова. Запиши их.

БРБН _____

СХР _____

ЛТ _____

ГРД _____

МШК _____

МШН _____

БЗР _____

ГРХ _____

Упражнение №2. Прочитай слова в двух столбиках. Запиши их парами, чтобы слова отличались только одной буквой друг от друга.

ТАНК
КОТЫ
УСЫ
УТКА
ЛАПА
СПОР

ШУТКА
СОР
ТАК
КРОТЫ
БУСЫ
ЛАМПА

Упражнение №3. Назови животных (ёж, кот, лиса, слон, жираф, бегемот, медведь), сосчитай количество букв и соедини с подходящей цифрой. См. Приложение 9 Рис. 1.

После выполнения задания ребёнку предлагается ответить на вопросы.

Например,

1. Сколько букв и сколько звуков в слове медведь?
2. Сколько слогов в слове бегемот?
3. Какой 5-ый звук в слове жираф?
4. Назови гласные буквы в слове лиса?
5. Назови согласные буквы в слове слон? И т.д.

Упражнение №4. Соедини буквы в звездочках и запиши слова.

См. приложение 9, Рис. 2

Упражнение №5. Звукобуквенный разбор слова.

1. Сколько в слове слогов, какой (по счету) слог ударный?
2. Сколько в слове звуков и сколько букв? (Если букв больше, почему?)
3. Сколько гласных звуков? Сколько согласных?
4. Охарактеризуйте каждый звук
5. Какой буквой обозначается звук на письме?

Слоговой анализ и синтез слов.**Упражнение №1.**

Составь из слогов слова и запиши их. Какие слова состоят из одного слога?
Какие из двух, трёх слогов?

_____	КАР БАН СУ ХОД ТА ФО ХА ЛЕС НАРЬ КА РИК МОХ

Упражнение №2. Прочитай слоги. Дополни до слов и запиши их.

__ - БА	_____ _____ _____ _____ _____
ЛЕС-__	
ДВЕР-__	
КОЛ-__ - СА	
СО-__ -КА	

Упражнение №3. Определи количество слогов в слове и их последовательности.

Например, сколько слогов в слове «паровоз»? Какой слог первый? Второй? Третий?

Языковой анализ и синтез слов.

Упражнение № 1. Рассмотрите картинку. Что на ней нарисовано?

Составь рассказ и запиши его. Если ребёнок затрудняется составить предложения, то логопед задает наводящие вопросы.

См. Приложение 8

Упражнение №2. Вставьте предлоги и прочитай стихотворение.

Я ___ утра ___ лесу гуляю,
 ___ росы я весь промок.
 Но зато теперь я знаю,
 ___ берёзку и ___ мох,
 ___ лисичку и ___ волка,
 ___ стрижа и ___ ужа,
 ___ ежиху, у которой
 Было целых семь ежат.

Упражнение №3. Раскрой скобки и запиши верно словосочетания.

(на)рисовал (на)доске — _____
 (в)летел (в)окно — _____
 (за)дел (за)пенёк — _____
 (по)бежал (по)дороге — _____
 (у)знал (у)друга — _____
 (со)скочил (со)стола — _____
 (от)магазина (от)ехал — _____

Упражнение №4. Помоги составить предложение слов, которые принесли пчёлки. Запиши получившиеся предложения.

знойное лето забор села загадку

стояло галка на Коля загадал

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование на выявление дисграфических ошибок у обучающихся и с нормальным речевым развитием и с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В результате диагностики у обучающихся третьих классов с нормальным речевым развитием встретились дисграфические ошибки на фонематический анализ и синтез, а у детей ФФНР на дифференциацию фонем и на фонематический анализ и синтез.

Таким образом, нами составлены методические рекомендации, направленные на преодоление выявленных нами в ходе констатирующего эксперимента дисграфических ошибок нарушения письма.

Методические рекомендации построены с учётом индивидуальных и возрастных особенностей. Представленные методические рекомендации могут быть использованы для работы с детьми младшего школьного возраста учителем – логопедом или учителем начальных классов. Комплектование групп необходимо производить соответственно выделенным уровням успешности сформированности навыков письма.

Заключение

Нарушения письма у детей с ФФНР изучаются достаточно давно, но в современной школе это одна из самых актуальных проблем, так как нарушения письма являются одной из самых распространенных форм речевой патологии у младших школьников с ФФНР.

Нарушения формирования фонематического восприятия являются одной из причин развития дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем. Соответственно, работа по формированию фонематического восприятия снижает вероятность проявления данного вида дисграфии. Она является серьёзным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения.

Данное исследование было направлено на выявление дисграфических ошибок у детей с нормальным речевым развитием и детей с ФФНР.

В ходе выполненного нами исследования была проведена теоретическая и экспериментальная работа по выявлению дисграфических ошибок у младших школьников с нормальным речевым развитием и детей с ФФНР.

Нами были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме дисграфические ошибки у младших школьников.
2. Подобрать и апробировать серию методик с целью изучения дисграфических ошибок.
3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
4. Разработать методические рекомендации с учётом форм дисграфических ошибок.

Проанализировав литературные источники по теме исследования, нами были адаптированы методики исследования, бальная оценка к пробам, подобран речевой и стимульный материал и организован констатирующий эксперимент, включающий в себя два блока, которые состояли из

диагностики письменной речи и диагностики фонематических процессов и навыков языкового анализа.

Анализ полученных результатов показал, что учащиеся 3-х классов с ФФНР имеют средний или низкий уровень сформированности навыков письма.

Мы выявили, что у детей с ФФНР проявляются стойкие ошибки на дифференциацию звуков и букв по твёрдости/мягкости; многочисленные ошибки на дифференциацию звуков и букв по звонкости/глухости; дисграфические ошибки на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

На основе полученных данных и результатов анализа теоретических источников нами были разработаны методические рекомендации по устранению дисграфических для детей с ФФНР. Разработанные методические рекомендации включают в себя упражнения и задания, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия. Методические рекомендации составлены с учётом основных логопедических принципов, построены с учётом индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Комплекс был разработан для каждой формы дисграфии, которые встретились у экспериментальной группы.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза подтверждена.

Список используемой литературы

1. Астахова Т. В. К проблеме изобразительной деятельности учащихся начальных классов с нарушениями письма / Т. В. Астахова // Практическая психология и логопедия. — 2005. — № 5-6. — С. 33—35
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: Индивидуально ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. 2000. - №2. - С. 21 - 28.
3. Барылкина Л.П. Эти трудные согласные: как помочь ребенку с нарушениями чтения и письма: пособие для учителей, логопедов и родителей. / Барылкина, Л.П., Матраева, И.П., Обухова, Л.А. — М.: 5 за знания, 2005. — 128с.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П. Еще раз о трудностях обучения в начальной школе // Начальная школа. - 1991. - № 5. - С. 14-18.
5. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М.: Изд-во АПН, 1959. 35с.
6. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоления: сб. упражнений / Большакова, С.Е. — М.: Сфера, 2005. — (логопед в школе). — 125с.
7. Брагинский В. Почему не каждому дается грамота? Проблемы дисграфии и дислексии / В. Брагинский // Начальная школа. — 2005. — № 4. — С. 20—22
8. Варенцова Н.С. Колесникова Е.М. Развитие фонематического слуха. Начальная школа, 2004.- №6,- с.48-50.
9. Вартанян, И.А. Звук — слух — мозг. — М.: изд-во «Наука», 1981. — 176с.
10. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция - М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001-С. 45-51.

11. Визель Т.Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи. — М.: В. Секачев, 2005. — 16с.
12. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. — 144с.
13. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский// Избранные психологические труды / под ред. А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия.-М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.— с.39-385
15. Гоманкова Н. Профилактика акустических видов дислексии и дисграфии у детей с ТНР / Н. Гоманкова // Пралеска. —2012. —№ 1. — С. 46—51
16. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Метод, пособие / О.Е. Грибова. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 96с.
17. Глухов В.П., Ковшиков, В.А. Основы психолингвистики: пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ, 2005. — 351 с.
18. Дубровина И.В. Особенности формирования навыков чтения и письма. - М.: Просвещение, 1996. - 98 с.
19. Дубровина И.В. Психокоррекционная развивающая работа с детьми: Учеб.пособие для студ. сред. ... И.В. Дубровиной .-- М.: Издательский центр "Академия", 1998.
20. Дьякова Е.А. Логопедический массаж: учеб. — мет. пособие / Высшее образование. — М.: Академия, 2003. — 96с.
21. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая. - М., 2007.
22. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 2004.

23. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1991.
24. Ивановская О.Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет: методические рекомендации. / Ивановская, О.Г., Гадасина, Л.Я. — СПб. : КАРО, 2004. — 176с.
25. Ишимова О.А. Распространённость предрасположенности к дисграфии. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. — М.: Изд-во МСГИ, 2006. — С. 49 — 53
26. Каше Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения / Г. А. Каше // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов : в 5 кн./ под редакцией Л. С. Волкова. —Москва : Владос, 2003. —Кн. 4 :Нарушение письменной речи. Дислексия. Дискография.—С. 167—186.
27. Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. - Ярославль, 2006.- 142с.
28. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии / И.К. Колпаковская. - М.: ВЛАДОС, 1997.
29. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). - М., 1998.
30. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. — М.: СПб, 1995.
31. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. — СПб.: МиМ, 1997. — 286 с.
32. Краузе Е.Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика: практическое пособие. — СПб.: КОРОНА принт, 2004. — 80с.

33. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 480 с.
34. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи.//Хрестоматия по логопедии./ Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997. - С.512.
35. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах - М.: Владос, 2004. - С. 112-129
36. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2001.
37. Левина Р.Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма//Специальная школа. 1963. №1. С. 62-66.
38. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи: дис. в форме монографии д-р пед. н. /НИИД АПН РСФСР. М., 1961.
39. Левчук, Е.А. Музыка звуков: автоматизация и дифференциация звуков в стихах, пословицах, поговорках, загадках, рассказах и былинах. — СПб.: «ДЕТСТВО — ПРЕСС», 2004. — 64с.
40. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под редакцией Л. С. Волковой.—Москва : Гуманитаный издательский центр ВЛАДОС, 2003.—Кн. IV :Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия/ автор-составитель Р. И. Лалаева. —303 с.
41. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия .-М.: МГУ,1962.- 431с.
42. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ А.Р.Лурия.— М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
43. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма/ А.Р. Лурия. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.-352с. 74

44. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М.: Изд. ГНОМ и Д, 2007. - 238с.
45. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М.: Изд. ГНОМ и Д, 2007. - 120с.
46. Мамаева А.В., Рейм И.Н., Насонова Е.В. Обследование речи младших школьников. Методические рекомендации; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.
47. Мартынова Р. И. Основные формы расстройств речи у детей в сравнительном подходе с позиции комплексного подхода — М., 1972.- 18 с.
48. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников - М.: 2002. - 187с
49. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии // Сов. невропат., пси-хиат. и психогигиена. 1934, Т.3, вып.2/3, С. 193-203.
50. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. - СПб.: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2007. - 560 с.
51. Репкина И. В. Приемы работы с детьми, имеющими нарушения в обозначении мягкости согласных на письме / И. В. Репкина // Логопедия сегодня. —2012. —№ 2. —С. 14—19.
52. Руденко О. А. Нейропсихологический подход к изучению нарушений письма у леворуких и праворуких школьников / О. А. Руденко // Логопедия. —2009. —№ 2. —С. 19—26.
53. Полякова М.А. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. М.: Айрис-пресс, 2007. - 236с.
54. Роголевич Н.Н. 100 заданий для успешной подготовки ребенка к школе. - М.: АСТ; Мн. Харвест, 2007. - 48с.
55. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей,

психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с.

56. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 256с.

57. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Проблемные ученики: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: 2001. - 231с.

47.Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М.: Сфера ТЦ, 2003. - 288с.

58. Спирова Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы. Дефектология. 1988. - №5. - С.3-9.

59. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста группы риска по отклонениям развития: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014.

60. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Худ. И.Н. Ржевцева - СПб.: Детство-пресс, 1999.

61. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б, Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 304с.

62. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей. - М.: Профессиональное образование, 1993. - 232с

63. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: М.: Просвещение, 1989. 239с.

64. Фомичева М.Ф., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.

65. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 172с.
66. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.;, 1998.- С. 126-134.
67. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление: учеб. пособие / Л. С. Цветкова; Моск. психол.-социал. ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; 70 Воронеж: МОДЭК, 2005. – 360
68. Щерба Л.В. Теория русского письма/Л.В. Щерба.- Л.:Наука,1983.-135с. 56.Щукин А.В, Елецкая О.В. Интеллектуально-личностное развитие детей с различными видами дисграфии/ Логопед. - Москва: Сфера, 2013, № 6.- С.10-17
69. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. Вопросы психологии. — 1956. №5. - С.38 — 53
70. Юрова Р.А. Особенности связной речи детей с ринолалией(дошкольный возраст) / Р.А. Юрова, О.И. Одинец // Дефектология. – 1990. – №1. – С.81
71. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.
72. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексииу детей младшего школьного возраста / Яструбинская Е.А // Логопедия. – 2004
73. Bradford H.F. Oral-Aural Differentiation among Basic Speech Sounds as a Factor in Spelling Readiness, The Elementary School Journal 54, no. 6 (Feb., 1954), P. 354-358.
74. Bouwien C.M.S mits-EngelsmanGerard P.V. Dysgraphia in Children: Lasting Psychomotor Deficiency or Transient Developmental Delay// Journal of Experimental Child Psychology/ Volume 67, 1997, P. 164-184

Зрительный диктант (по методике Федоренко).

Контрольная группа

Таблица 1

Имя	ошибки	уровень
Эвелина З.	пропуск букв, не дописала окончание	1 б — С
Юлия Ф.	Без ошибок	2 б — В
Геннадий П.	пропуск букв, не дописывание окончаний	1 б — С
Ева Б.	пропуск букв, написала лишнюю букву	1 б — С
Александр Н.	Без дисграфических ошибок	2 б — В
Алиса М.	Без ошибок	2 б — В
Леонид М.	пропуск буквы	2 б — В
Роберт А.	пропуск букв, написала лишнюю букву	1 б — С
Яна А.	Без ошибок	2 б — В
Юлия М	Без ошибок	2 б — В

Высокий уровень: $6 * 100 : 7 = 60 \%$

Средний уровень: $4 * 100 : 10 = 40\%$

Экспериментальная группа

Таблица 2

Имя	ошибки	уровень
Артём С.	пропуск букв, преставление местами букв, не дописал окончание; путает звонкие и глухие, мягкие и твердые согласные	0 б — Н
Никита С.	пропуск букв, не дописывание окончаний, мягкие и твердые согласные, написание лишних элементов	1 б — С
Даша Г.	путает звонкие и глухие, мягкие и твердые согласные.	1 б — С
Диана Б.	пропуск букв, не дописывание окончания, мягкие и твердые согласные.	0 б — Н
Ярослав К.	путает звонкие и глухие	1 б — С
Кирилл С.	пропуск буквы, путает звонкие и глухие, мягкие и твердые согласные.	0 б — Н
Павел А.	преставление местами букв, путает звонкие и глухие, мягкие и твердые согласные.	0 б — Н
Демьян Н.	пропуск букв, преставление местами букв, путает звонкие и глухие, шипящие и свистящие.	1 б — С
Вика П.	мягкие и твердые согласные	1 б — С
Ваня О.	путает звонкие и глухие, мягкие и твердые согласные	1 б — С

Средний уровень: $6 * 100 : 7 = 60\%$

Низкий уровень: $4 * 100 : 7 = 40\%$

2. Свежий ветерок повеял прохладой.
 Сверкнула молния, и загремел гром.
 Давно скоסים муга и поля фермеры.
 Девка взобралась на верхнюю ветку.
 Солнце светит ярко, и дети купались.

1 Свежий ветерок повеял прохладой.
 2 Сверкнула молния, и загремел гром.
 3 Давно скоסים муга и поля фермеры.
 4 Девка взобралась на верхнюю ветку.
 5 Солнце светит ярко, и дети купались.

2. Свежий ветерок повеял прохладой.
 Сверкнула молния, и загремел гром.
 Давно скоסים муга и поля фермеры.
 Девка взобралась на верхнюю ветку.
 Солнце светит ярко, и дети купались.

Контрольная группа

Таблица 5

Имена	Зрительный диктант		Диктант		Изложение		дифференциация фонем		Сформированность навыков языкового анализа и синтеза	
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень
Эвелина З.	1	С	1	С	1	С	2	В	35	В
Юлия Ф.	2	В	2	В	2	В	2	В	38	В
Геннадий П.	1	С	1	С	1	С	1	С	31	С
Ева Б.	1	С	2	В	1	С	2	В	32	С
Александр Н.	1	С	2	В	2	В	2	В	34	С
Алиса М.	2	В	2	В	2	В	2	В	35	В
Леонид М.	2	В	2	В	1	С	2	В	39	В
Роберт А.	1	С	2	В	1	С	2	В	30	С
Яна А.	1	С	2	В	2	В	2	В	31	С
Юлия М	2	В	2	В	2	В	2	В	33	С

Экспериментальная группа

Таблица 6

Имена	Зрительный диктант		Диктант		Изложение		дифференциация фонем		Сформированность навыков языкового анализа и синтеза	
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень
Артём С.	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н	14	Н
Никита С.	0	Н	0	Н	1	С	0	Н	32	С
Даша Г.	1	С	1	С	1	С	1	С	31	С
Диана Б.	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н	18	Н
Ярослав К.	1	С	0	Н	1	С	0	Н	33	С
Кирилл С.	0	Н	0	Н	0	Н	1	Н	27	С
Павел А.	1	С	1	С	0	Н	0	Н	32	С
Демьян Н.	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н	19	Н
Вика П.	0	Н	0	Н	0	Н	1	С	31	С
Ваня О.	1	С	1	С	1	С	1	С	33	С

Примерный материал

<p>Воробьи, вороны, совы, Волки, львы, волы, коровы. Кто сумеет повторить? Не сумел – тебе водить!</p>	<p>Всё всегда на месте в доме: Сарафан, фуфайка, шарф. Как зовётся этот домик? Угадали? Это шкаф.</p>
<p>К нам зайдёт Новый год, Заведёт хоровод, Зазвонят голоса, Засверкают глаза.</p>	<p>Сонный день, сонный день, Сонным ветрам дунуть лень, Сонным курам клюнуть лень, Сонный день, сонный день.</p>
<p>Жужелица побежала, На жужалочку нажала, Жужалочка зажужжала - Жужелица убежала!</p>	<p>Шапка да шубка – вот он, наш Мишутка. Шубка да шапка – вот он, ваш Мишатка.</p>



Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Рассмотри картинки и ответь на вопросы:

- Куда шли Саша и Маша?
- Кто шел перед ними?
- Почему старушка упала?
- Что сделал Саша? Что сделала Маша?

Приложение 7



Приложение 8



Рис. 1.



Рис. 2.



Рис. 3.

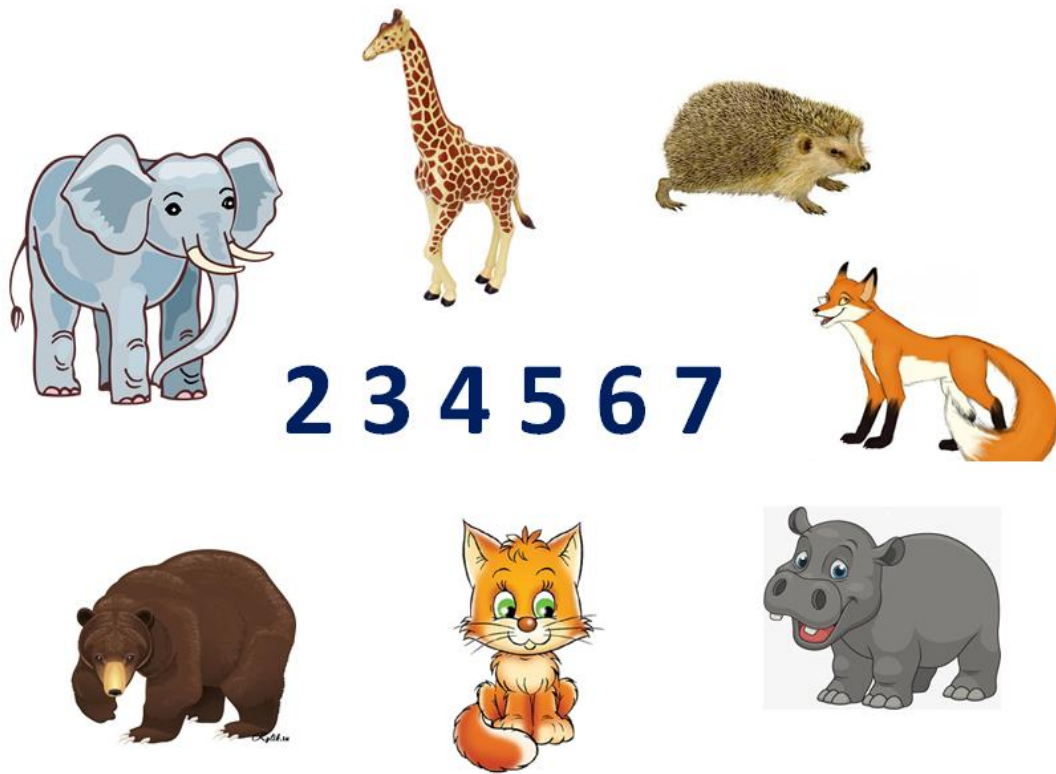


Рис.1.

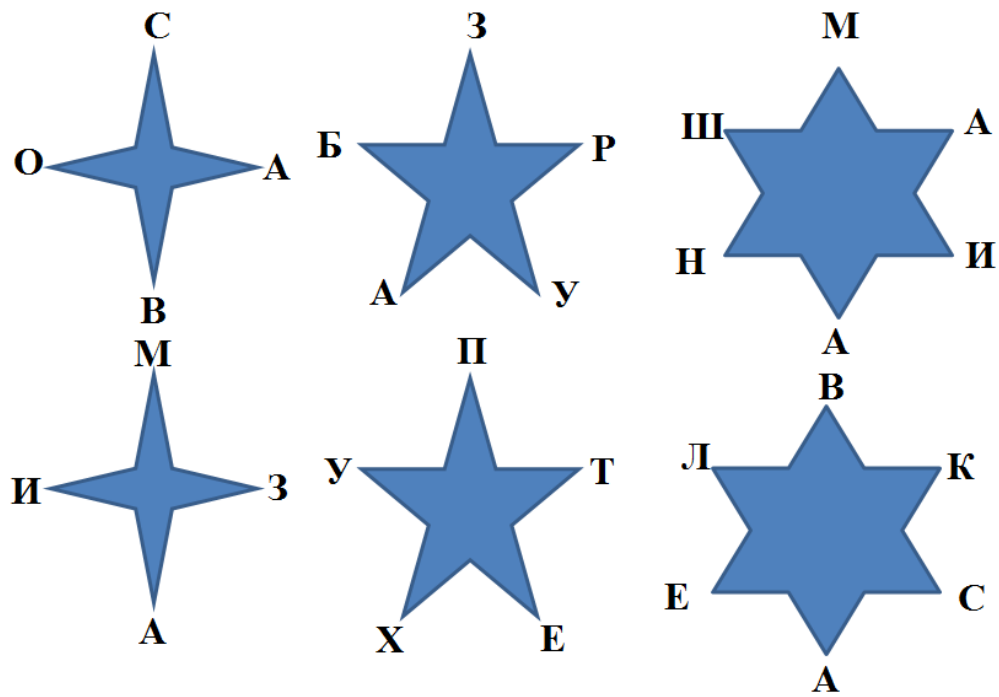


Рис.2.

На луку
 Как широко цветет и зеленеет
 лук? Он похож на пестрый
 ковер. Много здесь разных
 трав и цветов. Колоса дико^о овса
 желтеют на солнце. Из земли
 вылезают красивые и
 белые головки мака. На полях
 желтеют колоски чины. На открытых
 местах целыми рядами красуются
 голубые незабудки. Парноглотом
 над цветами резвые бабочки.

Декларация
 На луку
 Как широко цветет и зеленеет
 лук? Он похож на пестрый ковер.
 Много здесь разных трав и цветов.
 Колоса дико овса желтеют на
 солнце. Из земли вылезают
 красивые и белые головки мака.
 Качаются сине колоски чины.
 На открытых местах целыми рядами
 красуются голубые незабудки.
 Парноглотом над цветами резвые бабочки.