

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

050715.65. Логопедия с доп. специальностью 050716.65. Специальная психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики

_____ Л.П. Уфимцева

«__» _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**Проявления дисграфии на основе нарушения
дифференциации фонем у обучающихся 2-х классов с
фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Выполнил студент 51 группы

К.О. Бекбулатова _____

Форма обучения очная

Научный руководитель:

К.П.Н., доцент ККП А.В. Мамаева _____

Рецензент

К.П.Н., доцент ККП О.Л. Беяева _____

День защиты: 16 июня 2015 г.

Оценка: _____

Красноярск
2015

Оглавление

Введение.....	2
Глава I. Анализ литературных источников по проблеме исследования.	
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	7
1.2. Психофизиологические механизмы и психологические операции процесса письма.....	14
1.3. Классификации дисграфий.....	18
1.4. Обзор методик логопедической работы по устранению дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем.....	25
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.	
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента.....	32
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	38
2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	45
Заключение.....	60
Список литературы.....	62
Приложение.....	68

Введение

Актуальность исследования. Анализ современных статистических данных свидетельствует о постоянном увеличении количества детей, испытывающих трудности в усвоении письма и чтения. По данным М. Е. Хватцева (1950 г.), число учащихся с дисграфией в массовых школах г. Ленинграда составляло около 6 %. И. Н. Садовникова (1976 г.) выявляет уже до 11 % детей с нормальным интеллектом, но страдающих дисграфией. Изучение состояния письма в массовых школах М. С. Грушевской (1982 г.) позволило выявить около 12,9 % детей с дисграфией среди учащихся младших классов. Статистические исследования Л.Г. Парамоновой (2000 г.), направленные на изучение распространенности дисграфии в общеобразовательной школе, показали, что в обычных школах число детей с дисграфией составило 37 %, а в гимназиях – 20 %. Д.М. Гесслер (2010 г.) выявил, что 67 % детей с дисграфией нуждаются в логопедической помощи.

Правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной, и у детей, страдающих недоразвитием фонематического слуха, есть большой риск появления дисграфии и дислексии. В структуре дисграфии – частое и сложное проявление это нарушение фонематического восприятия. Соответственно, своевременно не скоррегированные дефекты восприятия и произношения фонем могут привести к более сложным речевым нарушениям, таким как дисграфия, дислексия.

У детей младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность, а в подростковом возрасте функции ведущей деятельности выполняет эмоционально-личностное общение со сверстниками. Нарушения чтения и письма характеризуются тем, что ни один из вышеперечисленных видов деятельности не формируется своевременно и полноценно. Дисграфия, дислексия отражаются не только на успешности обучения в школе, но и на социализации ребенка, его личностных особенностях, особенностях

поведения. Ребенок может компенсировать свою неуспешность в учебной деятельности поведенческими реакциями, которые затрудняют общение, взаимодействие с окружающими.

Письмо, являясь сложной функциональной системой, включает в свою структуру множество других базовых компонентов, недоразвитие или нарушение которых так же может приводить к дисграфии. Выдвигаемые предположения находят подтверждение во многолетних свидетельствах теоретиков и практиков, указывающих, что коррекционные методики, ориентированные на преодоление у детей со специфическими нарушениями письма исключительно речевых нарушений и несформированности фонемного анализа и синтеза, не во всех случаях бывают эффективными (Г.М. Богомазов, О.А. Величенкова, Е.О. Голикова, А.Н. Корнев, Е.М. Моисеенко, Л.Г. Парамонова)

Наряду с достаточным количеством исследовательского материала о процессе речевого развития детей, данных о формировании фонематического анализа и синтеза под влиянием школьного обучения оказалось недостаточно. Специалистам по-прежнему неизвестны специфические закономерности развития речи современных младших школьников с нормальным и нарушенным речевым онтогенезом и их влияние на появление у учащихся начальных классов дисграфии, имеющей разнообразную динамику.

Обнаруженное противоречие между необходимостью проведения научно-обоснованной коррекционной работы со значительной частью младших школьников с нарушениями фонематического восприятия, и недостаточностью научных представлений и методических рекомендаций для её реализации определили актуальность нашей работы.

Проблема исследования: заключается в ответе на вопрос, каковы специфические проявления дисграфии у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Цель: выявить особенности и уровень сформированности навыков письма у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В соответствии с целью исследования нами сформулированы **задачи:**

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень сформированности навыков письма, дифференциации фонем и звукопроизношения у обучающихся 2-х классов с ФФНР.

3. Составить методические рекомендации по развитию письменной речи, устранению дисграфических ошибок у обучающихся 2-х классов с ФФНР.

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

Предмет исследования: проявление дисграфии у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием особенности письменной речи – это дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем, которая проявляется в стойких ошибках на дифференциацию звуков, сходных по звучанию и артикуляции. Выявленные особенности помогут нам составить дифференциальные методические рекомендации по устранению или снижению дисграфических ошибок у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Методы исследования:

Теоретический метод – анализ специальной литературы по проблеме исследования;

Экспериментальный метод – проведение констатирующего эксперимента;

Количественный и качественный анализ полученных данных.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения А.Р. Лурии о психофизиологических механизмах письма; Р.И. Лалаевой о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма; В.А. Ковшикова, И.Н. Садовниковой, И.Н. Ефименковой, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнева, предлагающих различные методики коррекционной работы по устранению дисграфий.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ СОШ № 82 г. Красноярск. В эксперименте принимало участие 20 обучающихся 2-х классов, из которых были сформированы 2 группы: контрольная (10 человек, с нормальным уровнем речевого развития) и экспериментальная (10 человек с недостатками чтения и письма, обусловленными ФФНР).

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – ноябрь 2014 г.) – был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап (декабрь – февраль) – реализация констатирующего эксперимента.

Третий этап (март - май 2015 г.) – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что её результаты позволяют расширить имеющиеся представления об особенностях навыков письма у обучающихся 2-х классов общеобразовательной школы, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение дисграфических ошибок, что позволит повысить эффективность логопедической работы проводимой с детьми.

Структура работы: оформлена в стандартном виде, включает 2 главы, приложение, три гистограммы, копии письменных работ испытуемых.

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

Фонетико-фонематическое недоразвитие встречается очень часто в логопедической практике. Основные проявления фонетико-фонематического недоразвития: нарушения звукопроизношения, нарушение дифференциации фонем, низкий уровень звукового анализа и синтеза[2].

Исследования детей в дошкольных образовательных учреждениях показали, что в подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии. Среди наиболее распространенных нарушений: дислалия, стертая дизартрия, фонетико-фонематическое недоразвитие[38, с. 234].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи - нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем[11, с. 412]. К этой категории детей относятся дети с нормальным слухом и интеллектом.

Фонетико-фонематическое недоразвитие может быть у детей с дислалией (артикуляторно-фонематическая, акустико-фонематическая формы), дизартрией, ринолалией.

Безошибочная слуховая дифференциация всех звуков речи (включая и акустически близкие звуки) и правильность произношения всех звуков возможна лишь при нормальном функционировании фонематической системы[52].

Речь, являясь уникальной способностью, присущей только человеку, связана с процессами мышления и обеспечивает общение с помощью того или иного языка. Мозговая организация речевых функций стала предметом разностороннего изучения клиницистов, нейрофизиологов и психологов начиная с середины Х в. Первые сообщения о механизмах речи появились в работах П. Брока (1861) К. Вернике (1873). Дальнейшее изучение участков различных зон коры в обеспечении речевой деятельности дало возможность

считать, что моторные функции локализуются в задних отделах лобных извилин левого полушария (у правшей) головного мозга (центр Брока), а сенсорная сторона речи — в левой задней височной извилине (центр Вернике). Организация речевой функции разносторонне освещена А. Р. Лурия в основах нейропсихологии (1973)[21].

Речевая патология является следствием повреждения периферических и центральных отделов слухового, зрительного, двигательного анализаторов.

Повреждение различных отделов зрительного анализатора сопровождается нарушением восприятия письменной речи. Нарушение моторных зон двигательного анализатора приводит к недостаткам произношения, так как страдают подвижные органы артикуляции (язык, губы, мягкое нёбо) и статическое (твёрдое нёбо), а также органы голосообразования и дыхания (голосовые связки, гортань, легкие, бронхи, трахея, диафрагма). Все перечисленное в литературе часто обозначается как периферический отдел речедвигательного анализатора.

При повреждении периферических отделов слухового анализатора страдает восприятие устной речи, что является причиной возникновения сенсорной афазии (или алалии), при этом нарушается фонематический слух[50].

Полноценное усвоение звуковой стороны речи невозможно без нормально развитого фонематического слуха. У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

У таких детей существуют трудности, связанные с выполнением некоторых заданий. Например, когда им предлагают, внимательно слушая, поднять руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Также, трудности возникают, когда нужно повторить за логопедом слоги с парными звуками, когда нужно самостоятельно подобрать слово на определенный звук,

когда нужно выделить начальный звук в слове, подобрать картинку с определенным звуком[9, с. 48].

Несформированность фонематического восприятия выражается в:

- нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднениях при анализе звукового состава речи.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция[28].

Помимо указанных выше нарушений речевого характера, проявляются особенности в протекании высших психических функций у детей с ФФНР:

Среди исследователей, занимавшихся изучением познавательного развития детей с речевой патологией, можно назвать таких, как Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвили, Е. М. Мастюкова, Н.А. Чевелева, Г.С.Сергеева, которые исследовали разные периоды восприятия; Г. С. Гуменная, изучавшая особенности памяти; О.Н.Усанова, Ю.Ф.Гаркуша, Т.А. Фотекова, исследовавшие внимание; И.Т.Власенко, Г.В. Гуровец, Л.Р.Давидович, Л.А.Зайцева, В.А.Ковшиков, Ю.А. Элькин, О.Н.Усанова, изучавшие своеобразие различных форм мышления; В.П. Глухов, исследовавший воображение, В.И. Селиверстов, изучавший психологические особенности детей с ФФНР.

Особенности ощущения и слухового восприятия:

Состояние физического слуха при дислалии, как правило, не отличается от нормы. При акустико-фонематической дислалии отмечаются особенности фонематического слуха: затруднено узнавание и различение, входящих в состав слова фонем. При сенсорной дислалии возможно нарушение музыкального слуха (М. Зеeman, 1962).

При дизартрии нарушения моторного компонента артикуляции приводят к отклонениям в фонематическом восприятии, что обусловлено недостатком

артикуляторного опыта, отсутствием четкого кинестетического образа звука. Нарушения фонематического восприятия носят вторичный характер.

При ринолалии врожденные небные расщелины могут повлиять на снижение слуховой функции. Также отмечаются вторично обусловленные особенности фонематического восприятия. Звуковые образы фонем неполноценны, не расчленены вследствие искажения и несформированности фонематической системы языка (Г.В. Чиркина, 1999).

При ФФНР достаточно часто страдает *тактильно-кинестетическое восприятие*. Так, при артикуляторно-фонематической дислалии отмечается несформированность операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам, наблюдаются неправильно сформированные артикуляторные позиции, которые закрепляются из-за инертности артикуляционных навыков (Р.И. Мартынова, 1975; Л.В. Мелехова, 1967). При моторной дислалии возможно наличие оральной диспраксии (Р. Лухзингер, 1958). Тактильно-кинестетические нарушения при дизартрии зависят от ее клинической формы. Возможны такие нарушения как: наличие оральной апраксии; снижение чувствительности вследствие параличей или парезов; распад кинестетических обобщенных схем артикуляции; напряженность, замедленность отдельных движений, распад артикуляторных действий на составляющие элементы; трудности переключения с одного элемента на другой, наличие персевераций. (Е.М. Мастюкова, 1976).

В исследованиях М.Эдвардс (1973) при ринолалии отмечается изменение оральной чувствительности в ротовой полости (оральный астереогноз)[45].

Особенности внимания:

При дислалии и дизартрии внимание менее устойчиво, чем в норме. Отмечается пониженный уровень переключаемости. (Р.И. Мартынова, 1975). При дизартрии отмечается понижение работоспособности к концу выполнения задания, что свидетельствует о быстрой истощаемости процессов внимания. Но на начальных этапах работы показатели продуктивности и

вработываемости могут быть сопоставимы с возрастной нормой. Устойчивость внимания у детей с ФФНР оценивается как средняя. Объем внимания оказывается снижен по сравнению с возрастной нормой, тогда как временные параметры выполнения задания могут приближаться к ней. При *ринолалии* особенности внимания зависят от той группы, к которой относится ребенок. При наличии органического поражения ЦНС внимание нарушается в большей степени, чем при функциональных нарушениях (Г.В. Чиркина, 1999)[35].

Особенности памяти

У детей с функциональной дислалией и стертой формой дизартрии память характеризуется сужением объема запоминания, ошибками при воспроизведении, что обусловлено ослаблением внимания и фонематического слуха. Отклонения в состоянии мнестической деятельности более значительны при дизартрии, на что указывают исследования Р.И. Мартыновой (1975)[35].

Особенности мышления:

Мышление при дислалии практически не отличается от нормативных показателей. При стертой форме дизартрии особенности мышления обусловлены снижением функции внимания и памяти. В более тяжелых случаях отмечается замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления (Р.И. Мартынова, 1975). При *ринолалии* в большей степени страдает словесно-логическое мышление. Отмечается слабость обобщения, инертность мыслительных операций, трудности в установлении причинно-следственных связей: дети не могут самостоятельно разложить серию картинок в определенной последовательности, установить причинно-следственные связи между ними (Юрова Р.А., Одинец О.И., 1990)[58].

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети с ФФНР в **эмоциональной сфере** характеризуются:

При дислалии: повышенная раздражительность, плаксивость,

обидчивость, расторможенность, аффективность и агрессивность. Но в целом дислалия незначительно сказывается на эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах ребенка. Часто отклонения вызываются не самим речевым нарушением, а отношением к нему окружающих. Неадекватное восприятие речевых трудностей может негативно сказаться на отношении к ребёнку взрослых и сверстников, привести к его эмоциональной, мотивационной и волевой незрелости.

При ринологии: снижается психическая активность детей, что обусловлено нарушением раннего периода развития речи, обеднённостью долингвистического этапа. Значительное уменьшение объёма передаваемой информации негативно сказывается на процессе коммуникации, вызывая особенности эмоционального состояния ребенка. Недостатки мимической мускулатуры приводят к отклонениям в формировании умений передавать и воспринимать эмоции.

При дизартрии: резко выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, вызванные повышенной эмоциональной возбудимостью и истощаемостью нервной системы. Дети с дизартрией острее, чем их нормально развивающиеся сверстники реагируют на сходные ситуации, тревога проявляется более ярко, характерны усиленные вегетативные реакции. При стертой форме дизартрии развитие эмоционально-волевой сферы может напоминать дислалию. Однако дизартрия чаще, чем дислалия сочетается с неустойчивым настроением, плаксивостью[45].

Помимо психолого-педагогических особенностей, у детей проявляются и личностные особенности, а именно: при неправильном воспитании ребенок начинает стесняться своей речи, избегает ситуаций речевого общения, становится замкнутым, неуверенным в своих силах и возможностях. В результате могут формироваться негативные личностные черты (замкнутость, негативизм, неконтактность).

Сложные полиморфные нарушения звукопроизношения, наблюдаемые при ринологии, могут привести к формированию патохарактерологических

невротических реакций: невротические страхи, реакции оппозиции, негативизма. У детей младшего возраста отмечается более легкая адаптация в коллективе сверстников, однако, постоянное отстранение от выступлений на утренниках и ответов на групповых занятиях приводят к формированию предпосылок осознания своей неполноценности. Плохая речь становится нередко объектом для насмешек окружающих. Многократное каждодневное указание на дефект приводит к осознанию детьми своей неполноценности. У них проявляется страх перед поступлением в школу, который связан не с внешним проявлением дефекта, а именно с его осознанием. В старшем возрасте у детей преобладают патохарактерологические нарушения; неуверенность, замкнутость, истерические черты, отражающиеся на поведении.

При дизартрии отмечаются разнообразные варианты негативного развития личности. Так часть детей склонна к реакциям истероидного типа. Другие дети пугливы, заторможены, плохо приспосабливаются к изменению обстановки. При дизартрии, как правило, наблюдается отсутствие критичности к своему состоянию. В дошкольном возрасте такие дети склонны к раздражительности, колебаниям настроения, двигательной беспокойности, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Для ребёнка со стёртой дизартрией характерны замкнутость, неуверенность в своих силах и возможностях, стеснительность (Р.И. Мартынова, 1976)[36].

Таким образом, фонетико-фонематическое недоразвитие речи может привести к психологическим, личностным особенностям, а также отразиться на успешности школьного обучения.

1.2 Психофизиологические механизмы и психологические операции процесса письма.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс[11].

Механизмы формирования письма и их нарушения раскрываются в работах Л.С. Цветковой, Л.С. Волковой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Е.В. Гурьянова и других исследователей.

Психофизиологической основой процесса письма является совместная работа различных анализаторов, между которыми в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Выделяют четыре основных анализатора, отвечающих за письмо: речеслуховой; речедвигательный; зрительный; общедвигательный [29].

А.Р. Лурия в середине XX века рассматривал письмо как одну из высших психических функций и представил кратчайшую единицу письма следующей совокупностью: фонема - графема - кинема - артикулема (ощущение от проговаривания).

Он выделил следующие операции процесса письма:

1. Языковой анализ речевого материала подлежащего записи (предложения делятся на слова – устанавливается последовательность звуков – звук соотносится с фонемой). Эта операция осуществляется на основе совместной работы речеслухового и речедвигательного анализатора. На начальных этапах очень велика роль проговаривания.

2. Соотнесение фонемы с графемой.

3. Перевод графемы в кинему.

4. Параллельно с движением руки осуществляется кинестетический контроль, который подкрепился зрительным.

В таком полном развернутом виде психологическая структура письма представляется на начальных этапах. По мере овладения навыками эти операции свертываются, некоторые переходят в латентное состояние, но при необходимости становятся действующими (интериоризируются). Но

автоматизация навыка проходит постепенно и осознанно. В этом отличие устной речи от письменной[30].

Функциональный состав письма обеспечивает:

I блок – энергетический (блок тонуса и бодрствования), те мозговые структуры, которые поддерживают активный тонус коры при письме. За это отвечают стволовые и подкорковые образования.

II блок – блок приема, переработки и хранения информации. Слаженная работа разных зон обеспечивает нормальное функционирование блока. Задние отделы коры отвечают за переработку слухоречевой информации: слуховая память, фонемное распознавание, опознание лексем. Постцентральные и теменные отделы осуществляют переработку кинестетической информации: ощущение собственных движений (ощущение артикулемы и кинестетический анализ графических движений). Затылочные отделы перерабатывают поступление зрительной информации – производят актуализацию зрительных образов букв и слов. Теменно-височно-затылочные доли отвечают за переработку полимодальной информации (ориентация в элементах буквы, буквы и строки в пространстве листа, зрительно-моторная координация, артикуляция зрительно-пространственных образов слов).

III блок - программирование, регуляция и контроль психической деятельности. Лобные доли осуществляют планирование акта письма. Заднелобные отделы ответственны за последующую организацию движений: моторное кинестетическое программирование графических и артикуляционных движений[31].

Психическая структура письма по А.Н. Леонтьеву представляется в виде трех основных операций: процесс символизации фонем; процесс моделирования звуковой структуры слова; графомоторные операции. Предпосылками формирования этих операций служат: навык символизации (формируется в символьных играх с замещением предмета, в изобразительной деятельности); развитие фонематического восприятия ребенка, осознание

звуковой стороны слов (с помощью специального обучения) и овладение фонематическим анализом, который необходим для моделирования звуковой структуры слов с помощью букв; графомоторные навыки, развитие которых тесно связано с состоянием зрительно-моторной координации[27].

Л.С. Цветкова [54] отмечает некоторые психологические предпосылки формирования письменной речи, нарушение или несформированность которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей.

Первой предпосылкой является сформированность или сохранность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка - формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, соматопропространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, "правого" и "левого".

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы - тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости движений.

Четвертая предпосылка - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

Пятой предпосылкой является сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

При патологии письма четко прослеживается обязательное участие всех описанных предпосылок, а также и всех звеньев структуры письма. По мере овладения процессом письма его психологическая структура меняется, и то, что раньше было осознаваемым и произвольным, теперь становится неосознаваемым и автоматизированным.

Впервые нарушение письма как самостоятельную патологию речевой деятельности выделил А. Кусмауль в 1877 году. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями письма и чтения.

Как излагалось ранее, психофизиологическими основами функциональных систем как чтения, так и письма выступает совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой вклад в сложные процессы, какими являются чтение и письмо. Нарушение деятельности любой из этих зон может привести к специфическим, связанным с функциями именно этой зоны отклонения в работе всей системы, что проявляется в тех или иных нарушениях письменной речи[31].

Письмо имеет сложнейшую психофизиологическую структуру и включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительную память и зрительный контроль, зрительно-моторные координации и моторный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений (способность дифференцировать звуки, звуко-буквенный анализ и т. п.).

Изучение данных нарушений у взрослых позволяет предположить, что несформированность какой-либо операции процесса письма или их комплексное нарушение у детей может быть обусловлена незрелостью или недостаточным функционированием отдельных участков мозга и вызвать специфические трудности в формировании и овладении процессом письма (или дисграфию), а также стать препятствием для полноценного развития письменной речи.

1.3 Классификации дисграфий.

Современной логопедии известно следующее определение дисграфии – частичное специфическое нарушение процессов письма, связанное с несформированностью высших психических функций и проявляющееся в специфических ошибках стойкого характера[11].

Л.Н. Ефименкова пишет, что дисграфия составляет значительный процент среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ. Это нарушение является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних[14].

Р. И. Лалаева с коллективом сотрудников кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена разработали наиболее обоснованную классификацию дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма.

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия представляет собой отражение на письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах обучения он пишет, проговаривая слоги, слова, опираясь на дефектное произношение звуков, и отражает свое неправильное произношение на письме.

При этом у ребенка в работе присутствуют замены, пропуски букв, соответствующие заменам и пропускам звуков в произношении. Иногда замены букв на письме остаются и после устранения нарушений звукопроизношения в устной речи. Это можно объяснить тем, что при внутреннем проговаривании у ребенка еще нет пока достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы четкие кинестетические образы звуков.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Звукопроизношение при этом сохранно. По механизму нарушения выделяют 3 вида:

- акустическая (нарушение различения фонем на слух)
- кинестетическая (плохо ощущают кинестетические движения)
- фонематическая (не формируются фонематические представления)

Дисграфия на основе нарушения дифференциации фонем проявляется в работах ребенка в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам. Чаще всего на письме наблюдаются замены букв, обозначающих следующие звуки:

- свистящие — шипящие (*с-ш, з-ж*),
- звонкие — глухие (*б-п, в-ф, г-к, д-т, з-с, ж-ш*),
- твердые — мягкие, особенно смычные, аффрикаты и их компоненты, входящие в состав (*ч-т', ч-щ, ч-ш, ц-т, с-ц*).

Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения слуховых дифференцировок, а также сложности обозначения на письме («*письмо*» — «*письмо*», «*мач*» — «*мяч*», «*восла*» — «*вёсла*»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных звуков (*о-у, е-ю*).

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа.

Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза, проявляется в ошибочном делении предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки и буквы.

Недоразвитие звукового анализа и синтеза проявляется на письме в нарушениях структуры предложения и слова. Это может быть:

- слитное написание двух самостоятельных слов («*питдрова*» — «*пилит дрова*»), служебного и самостоятельного, особенно предлогов и существительных («*уворот*» — «*у ворот*»);
- сочетание слияний двух самостоятельных слов и служебного с самостоятельным («*у мамы краякофта*» — «*у мамы красная кофта*»);
- раздельное написание частей слова («*со чинила*» — «*сочинила*»).

Наиболее сложной формой языкового анализа и синтеза является фонематический анализ слов, вследствие чего на письме появляются искажения звуко-слоговой структуры слова. Это может быть:

- пропуск гласного, («*крова*» — «*корова*»), или согласного, особенно при стечении («*ратет*» — «*растет*», «*мика*» — «*мишка*», «*лит*» — «*лист*»);
- добавление гласного («*палаток*» — «*платок*»);
- перестановка букв («*коно*» — «*окно*»);
- пропуски, перестановки, вставки слогов («*кова*» — «*корова*», «*палота*» — «*лопата*», «*листиточек*» — «*листочек*»).

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи. Она делится на:

- морфологическую – ошибки словоизменения и словообразования (неправильное употребление приставок, суффиксов, окончаний)
- синтаксическую – неправильный порядок слов, их пропуск, ошибки согласования и предложно-падежного управления.

Дети затрудняются в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между предложениями.

Аграмматизмы на письме проявляются:

- в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, флексий («*налететь*» — «*влететь*», «*котенка*» — «*котята*», «*много стулов*» — «*много стульев*»);
- в нарушении предложно-падежных конструкций («*на столом*» — «*на столе*», «*в кухня*» — «*в кухне*»);
- в нарушении согласования («*пять деревья*» — «*пять деревьев*»).

При этой форме дисграфии наблюдаются трудности конструирования сложных по структуре предложений, пропуски членов предложений, нарушение последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Нарушения в воспроизведении букв на письме бывают разных видов:

- замены графически сходных букв, состоящие из одинаковых элементов, но отличающиеся количеством данных элементов (*л — м, и — ш, ш — щ, ц, — щ*);
- замены графически сходных букв, отличающихся одним дополнительным элементом (*о — а, б — д, с — х, х — ж*);
- замены графически сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*в — д, т — ш*);
- зеркальное написание букв (*с — е, э — е*).

Первые два вида ошибок связаны с недоразвитием кинетических представлений. Последние два — это следствие недоразвития оптических представлений[22].

Р. Е. Левина выделила 4 варианта дисграфии по *психологической классификации*.

Первая форма связана с нарушением слухового восприятия. Представляет собой нарушение языкового анализа и дифференциации фонем. Это предпосылка к нарушению языкового анализа. При тяжелых формах встречаются и аграмматические нарушения. Дети воспринимают слова нечетко, не улавливают слепок слова.

Вторая форма встречается у детей с нарушением речедвигательного аппарата (при дизартрии, ринолалии). Дефекты звукопроизношения оставляют нечеткие речевые кинестезии, вследствие чего нарушается фонематический слух, а в последствии и языковой анализ. Но ритмический рисунок слова у детей с этой формой сохранен.

Третья форма наблюдается у детей с нарушением зрительного восприятия. Оптические ошибки проявляются на начальном этапе овладения письмом.

Четвертая форма проявляется у детей с нарушением психической активности в виде многочисленных разнотипных как дисграфических, так и орфографических ошибок волнообразного проявления[26].

А.Н. Корнев с позиций клинико-психологического подхода выделяет ещё *диспрактическую дисграфию*, которая проявляется в неспособности овладением графическим образом букв и с нарушением формирования графомоторных навыков. В письме детей встречаются ошибки, связанные с заменами букв, сходных по начертанию или имеющие одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв[20].

Т.В. Ахутина с позиций нейропсихологического подхода выделяет:

- Регуляторную дисграфию, обусловленную несформированностью произвольной регуляции действий (III блок мозга - программирования, регуляции по А.Р. Лурия), в письме имеются ошибки по типу упрощения программы, инертное повторение (персеверация) букв, пропуски букв и слогов, предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов.

- Дисграфию из-за трудностей поддержания активного тонуса коры (I блок мозга - блок регуляции тонуса и бодрствования по А.Р. Лурия). Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с трудом, во время письма может нарастать тонус мышц. Величина букв, нажим и наклон колеблются в зависимости от утомления.

- Зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу. Она проявляется в сложностях ориентировки в тетрадном листе, в нахождении начала строки, в трудностях удержания строки, колебаниях наклона и высоты букв, трудностях актуализации графического и двигательного образа буквы, заменах зрительно похожих и сходных в написании букв, устойчивой зеркальности при написании букв, пропусках и заменах гласных, нарушениях порядка букв, тенденции к фонетическому письму (*ручьи* вместо *ручи*), написании слов с предлогами слитно, а слов с приставками отдельно.

Т.В. Ахутина подчеркивает, что охарактеризованные трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем не обязательно они достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии.

Одни и те же ошибки могут иметь различные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано с несформированностью языкового анализа и синтеза и с недостаточностью функций программирования и контроля. Отдельно каждая из дисграфий встречается редко, чаще встречаются смешанные формы дисграфий. Более надёжный вывод о механизме дисграфий может быть сделан после нейропсихологической диагностики[3].

Л.Н. Ефименкова подчеркивает, что некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и др. На самом деле в основе этих ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Несформированность фонематического восприятия, анализа и синтеза слова приводят к ошибкам следующего типа: пропуски гласных и согласных букв или слогов, например «о» вместо *он*, «красны» вместо *красный*, «многои» вместо *многие*, «сине» вместо *синеет*; появление лишних букв или слогов, например «тарава» вместо *трава*, «мотоцикил», «монотоцикил» вместо *мотоцикл*; перестановки букв или слогов, например «тко» вместо *кто*, «онко» вместо *окно*, «на девере» вместо *на дереве* и т. п.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда: «ожик» вместо *ёжик*, «отка» вместо *утка*, «ола» вместо *юла*, «моет» вместо *моют*; звонкие и глухие согласные: «трупочка» вместо *трубочка*, «корький» вместо *горький* и т. п.; свистящие и шипящие: «суски» вместо *сушки*, «сустрый» вместо *шустрый* и т. п.;

свистящие, шипящие и аффрикаты: «тяйка» вместо *чайка*, «шулки» вместо *чулки*, «куриса» вместо *курица*, «чепки» вместо *щепки* и т. п.

Нередко учащиеся не различают твердое и мягкое звучание согласных, поэтому на письме появляются ошибки типа «патка» вместо *пятка*, «тортая» вместо *тёртая*.

У учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, например на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребенок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а следовательно, и в правильном подборе проверочного слова, например пишет «трова», проверяя «тровинка», или «рика» проверяя «ричушка». Ученики не улавливают различия в звучании согласных *н* и *нн*, *с* и *сс*, отсюда ошибки: «вана» вместо *ванна*, «каса» вместо *касса*, «сыпал» вместо *ссыпал*, не видят различия в звуковых сочетаниях: *тя—тья*, *ря—рья* и поэтому пишут «деревя» вместо *деревья*, «листя» вместо *листья*[14].

Таким образом, большое значение для полноценного усвоения звуковой структуры речи, для овладения навыками чтения и письма, имеет фонематическое восприятие. А своевременное выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

1.4 Обзор методик логопедической работы по устранению дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем.

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.

Профилактика нарушений речи, также как и профилактика любых патологических состояний, строится на устранении из жизни ребенка 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 [40].

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 [20].

Исходя из механизмов каждого вида дисграфии авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии (Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев и др.), предлагают различные методики коррекционной работы.

Е.В. Мазанова предлагает методику по устранению акустической дисграфии. Основными задачами коррекционного обучения детей с акустической формой дисграфии являются следующие:

1. Развитие фонематического восприятия.
2. Обучение простым и сложным формам звуко-буквенного анализа и синтеза слов.

3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Определение положения звука по отношению к другим.

Коррекционно-логопедическая работа традиционно проводится в три этапа.

I. Подготовительный (развитие слухового и зрительного внимания; развитие слуховых дифференцировок; развитие фонематического восприятия; уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане; в случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения)

II. Основной (развитие слухового и зрительного внимания; развитие фонематического анализа и синтеза; развитие слуховых дифференцировок оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

III. Заключительный (закрепление полученных знаний; перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности).

Предлагаемая методика обучения строится с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи[32].

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская описывают логопедическую работу по устранению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.).

При этом учитывается, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В

работе по дифференциации звуков используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа:

1. **Предварительный этап** работы над каждым из смешиваемых звуков. Последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове; определение места звука по отношению к другим; выделение его из предложения, текста.

2. **Этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.**

Проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков[11].

Л.Н. Ефименкова пишет, что одна из главных задач логопеда — правильно определить причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависит и продолжительность коррекционной работы. А сама коррекционная работа тесно связана с процессом обучения.

В своей программе "Исправление дисграфии у учащихся 2-3х классов" Л.Н. Ефименкова выделяет следующие разделы:

1. Работа над словом.
2. Состав слова. Образование слов
3. Фонетическая и смысловоразличительная роль ударения.

4. Формообразовательная роль ударения.
5. Дифференциация гласных.
6. Дифференциация согласных[14].

С.В. Коноваленко разработала ряд мер по коррекции дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Автор предлагает проводить работу в следующих направлениях: различение групп звуков, звуковой анализ и кодирование слогов и слов, развитие тонкой моторики и увеличение скорости письма, развитие зрительного и слухового внимания и памяти [19].

А.В. Щукин, О.В. Елецкая (2013) предлагают психокоррекционную работу по устранению дисграфии, в основе которой заложен системный, комплексный подход, направленный на развитие зрительно-моторной и слухомоторной координации, коррекции форм психомоторного поведения и интеллектуально-личностного развития детей. Выделяются следующие направления психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими дисграфические нарушения:

1. Коррекционные занятия с максимальной опорой на различные анализаторные системы для становления ребенка как индивида, личности и субъекта деятельности.

2. С учетом взаимосвязи речевого и психомоторного развития, тесного взаимодействия ручной и речевой моторики проведение упражнений, способствующих статической и динамической координации движений кисти и пальцев рук, ритмической организации движений, овладению навыками переключаемости и ориентировки в пространстве.

3. Использование графических работ для развития тонкой моторики рук и речи, наглядно-образной памяти, мышления: обводка контуров, раскрашивание, изображение по словесной инструкции, продолжение узоров, аппликация, мозаика, схематические и творческие рисунки по клеточкам, различные виды графических диктантов.

4. Для развития интеллектуальных функций применение вариантов заданий и упражнений на наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом уровне мышления.

5. Специальные психотехнические приемы для повышения умственной работоспособности, развития памяти, внимания, скорости реакции.

6. Сюжетно-ролевые игры, направленные на коррекцию самооценки, саморегуляции, произвольности поведения.

7. Применение различного уровня предъявляемых заданий и требований по их выполнению в связи с различиями в личностных особенностях мальчиков и девочек с дисграфией. Например, девочкам следует предлагать задания и упражнения, которые для них не являются совершенно новыми, имеют типовое, «шаблонное» решение, предъявляя при этом минимальные требования к новаторству и максимальные к тщательности выполнения. Для мальчиков желательно подбирать варианты заданий, в которых они могли бы прийти к самостоятельному ответу, решить принципиально новую задачу, при этом требования к качеству, тщательности, аккуратности выполнения или оформления следует отнести на второй план.

8. В зависимости от преобладающего вида дисграфических нарушений акцентировать внимание на коррекцию дифференциации пространственных отношений на предметном уровне, либо на развитие зрительно-моторной координации, либо на коррекцию самооценки[56, с. 10].

Коррекционно-развивающая работа по преодолению дисграфии, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А. В. Ястребовой (1997), предполагает не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Коррекционно-развивающая работа посвящена совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими группу риска, т. е. с детьми,

имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисграфии и дислексии.

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

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

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

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания)[59].

Таким образом, в ходе специально организованной и систематической логопедической работы учащиеся учатся анализировать, сопоставлять и обобщать различные языковые явления, что способствует коррекции

фонематического восприятия, а это, в свою очередь, снижает риск возникновения дисграфии. Только комплексный, последовательный и дифференцированный подход позволит грамотно построить коррекционную работу и достичь наилучшего результата.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы.

Письмо – сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, а также к недоразвитию фонематического восприятия, а это, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и овладении процессом письма. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, помимо дисграфии, может привести к психологическим, личностным особенностям, а также отразиться на успешности школьного обучения в целом.

Большое значение для полноценного усвоения звуковой структуры речи, для овладения навыками чтения и письма, имеет фонематическое восприятие. А своевременное выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

В ходе специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть недостатки фонематического восприятия и снизить риск возникновения дисграфии.

2.1 Организация и методика проведения.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности проявления дисграфии на основе нарушений дифференциации фонем у обучающихся 2-х классов общеобразовательной школы, имеющих ФФН.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 82» г. Красноярска.

Цель данного учреждения: создание условий, обеспечивающие полноценное развитие индивидуальных способностей каждого ребенка, свободу общения и взаимодействие всех участников образовательного процесса, психологический комфорт, высокий творческий настрой, мотивацию обучения и других видов деятельности. В школе работают 4 службы: медицинская (врач-педиатр); логопедическая (учитель-логопед); социально-психологическая (педагог-психолог, социальный педагог); лечебно-физкультурная (наличие специальной медицинской группы).

В данном учреждении реализованы условия для учащихся с ограниченными возможностями здоровья: обучение по индивидуальным учебным планам, выбор формы обучения (обучение на дому, экстернат, семейное образование, самообразование), использование цифровых образовательных ресурсов, наличие пандуса, психологическая служба, работа логопункта, наличие специальной медицинской группы по физической культуре, объединения дополнительного образования (театр «Петрушки»). Данное учреждение функционирует по программе «Школа 2100».

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 10 испытуемых в каждой.

При комплектовании групп учитывались: возраст - 8-9 лет, характер дефекта (контрольная группа – уровень речевого развития соответствует возрасту; экспериментальная группа - «Недостатки чтения и письма, обусловленные ФФНР»).

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-медико-педагогической документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной и контрольной группах:

Экспериментальная группа. У 100 % детей проявляется дисграфия, из них 60% мальчики, 40% девочки. По данным психолога у 50% детей слабо сформировано произвольное внимание, у 60 % снижена память, 40 % детей от общего числа возбудимы, у 50 % детей высокий уровень школьной тревожности. 30 % детей воспитываются в неполной семье.

70 % детей испытывают трудности в овладении учебным материалом, 30 % усваивают программный материал в полном объеме, 80 % имеют по математике оценки 4-5, 70 % по русскому языку - оценки 4-3. Из них 70% регулярно занимались с логопедом, 30 % эпизодически. 50% детей с заключением дизартрия, 10% с заключением дислалия, у 40 % детей звукопроизношение в норме. 40 % из 100% испытывают затруднения в запоминании инструкции педагога.

У 100 % испытуемых зрение, слух и интеллект соответствуют норме. 40 % - частоболеющие дети. У 30 % детей возраст матери на момент родов 35-39 лет, у 50 % в анамнезе ППЦНС.

Контрольная группа. 100 % детей не испытывают трудностей в усвоении программного материала, из них 60 % девочки, 40 % мальчики. По данным психолога, у 100 % детей память и внимание в норме, у 60 % детей средний уровень тревожности, у 10 % - низкий уровень, у 30 % - умеренный уровень. 80 % детей воспитываются в полной семье. 20 % детей – частоболеющие.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы исследования письменной и устной речи (Л.С. Волковой, Р.И. Лалевой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, Т.А. Фотековой, Е.В. Мазановой и др.). Использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной[53]. Эта оценка была адаптирована в соответствии с целями констатирующего

эксперимента. Был взят речевой и стимульный материал, предложенный А.В. Мамаевой [34].

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 направления:

1. Исследование письма.
2. Исследование дифференциации фонем.
3. Исследование звукопроизношения.

1. **Исследование письма.** Данное направление включает в себя 2 пробы: запись самостоятельно составленных предложений, диктант.

Запись самостоятельно составленных предложений по картинкам.

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

Стимульный материал: (см. приложение 1)

Диктант. Логопед сначала читает весь текст, затем диктует его по предложениям. Слова для справок записывает на доске. После самостоятельной проверки учениками своей работы они еще раз сверяют ее с текстом диктанта, который орфографически читает логопед для вторичной проверки. Исправления при вторичной проверке делаются ручкой другого цвета.

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). Теперь еще раз проверь (логопед медленно читает текст).

Речевой материал:

Дача.

Это наша любимая дача. За рекой чудесная дубовая роща. Туда мы часто ходим гулять. В роще много груздей и рыжиков. Есть и ягоды. Один раз Алёша набрал целый кувшин малины.

Слова для справок: часто, в роще, рыжиков, один, кувшин.

Оценка:

Подсчитывается общее количество ошибок (специфических и неспецифических);

Подсчитывается общее количество дисграфических ошибок;

Отдельно подсчитываются ошибки на дифференциацию фонем.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

2. Исследование дифференциации фонем.

Инструкция: Выбери картинки, в названии которых есть звук ...

Стимульный материал: (см. приложение 2)

[с] – коса, лягушка, шар, троллейбус, цветы, огурцы, шахматы, роза, коза, цапля, зонт, лист, забор, лиса, сова, глаза, каша, птица, цыпленок, солдат.

[ш] – кошка, карандаш, жираф, бусы, щенок, бабочка, мышь, шоколад, лыжи, самолет, щука, очки, шорты, шкатулка, лужа, плащ, щепки, одуванчик, мяч, лампочка.

[ч] – колокольчик, щенок, огурец, бабочка, бочка, бабушка, машинка, почка, курица, телефон, утята, яйцо, чеснок, щука, ящик, котенок, шуруп, овца, пчела, плащ.

[т] – копыто, вата, дверь, дорога, сандалии, автомат, вода, вулкан, юбка, крот, двойка, дрова, тарелка, доска, шляпа, танк, одуванчик, попугай, колос, собака.

[б] – подушка, пальма, каблук, медаль, батон, сарафан, седло, банка, дупло, изба, паук, платок, труба, парта, подорожник, дом, дыня, баран, дым, шляпа.

[л] – ложка, гора, бутылка, робот, молоток, облако, помада, белка, рак, доска, пенал, комар, ворота, ночь, рама, чайник, ландыш, сумка, варенье, лак.

[н] (звучит твердо) – слон, дыня, конь, пенал, печенье, носки, кузнечик, нос, снегирь, малина, варенье, щенок, монета, телефон, сарафан, нога, олень, пони, чайник, банан.

Оценка:

3 балла - правильное и точное выполнение каждой пробы;

2 балла – оказание организующей помощи (проверь, все ли картинки разложены правильно); если после оказания организующей помощи ошибка ребенком не исправлена, ему предлагается выполнить задание с опорой на самостоятельное проговаривание названий картинок вслух;

1 балл – дальнейшее упрощение – проговаривание слова логопедом (логопед четко, но не утрируя звук, проговаривает слова – названия предметов);

0 баллов - неверное выполнение пробы или отказ от выполнения.

Максимальное количество баллов за данную пробу – 420.

3. Исследование звукопроизношения.

Инструкция: повторяй за мной слова.

Речевой материал:

[С] – собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик;

[С']- сеть, синий, гусь, семь, письмо, апельсин;

[З] – зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда;

[З'] - узел, газета, обезьяна, зелёный, зебра, земляника;

[Ц]- цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец;

[Ш]- шапка, машина, душ, шахматы, мешок, шишка;

[Ж]- жук, желудь, ножи, ежи, ножницы, жираф;

[Ч]– чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка;

[Щ] - щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки;

[Р]– рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор;

[Р']- редька, фонари, дверь, ремень, верёвка, брюки;

[Л] – лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка;

[Л']- лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто;

[j] - яблоко, майка, юбка, платье, троллейбус, листья;

[М] – мыло, земляника, костюм, морковь, сом, комар;

[Н]– носки, окно, диван, ноты, слон, танк;

[Б] – бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан;

[Д] – дом, дым, удочка, дерево, дыня, радуга;

[В] – вата, волк, совок, ванна, сова, гвозди;

[К]- кошка, банка, паук, конфета, индюк, куб;

[К']- кеды, кит, пакет, валенки, утки, ботинки;

[Г] – губы, рога, вагон, голубь, игла, попугай;

[Х] – халат, ухо, петух, хлеб, хобот, холодильник;

[Х']- мухи, орехи, духи;

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (первая группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; вторая - шипящие Щ, Ж, Ч, Ш; третья – Л, ЛЬ; четвертая – Р,РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже; задненебные звуки Г,Х, К и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков).

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Баллы, начисленные за каждую из пяти групп, суммируются.

Максимальная оценка – 15 баллов.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

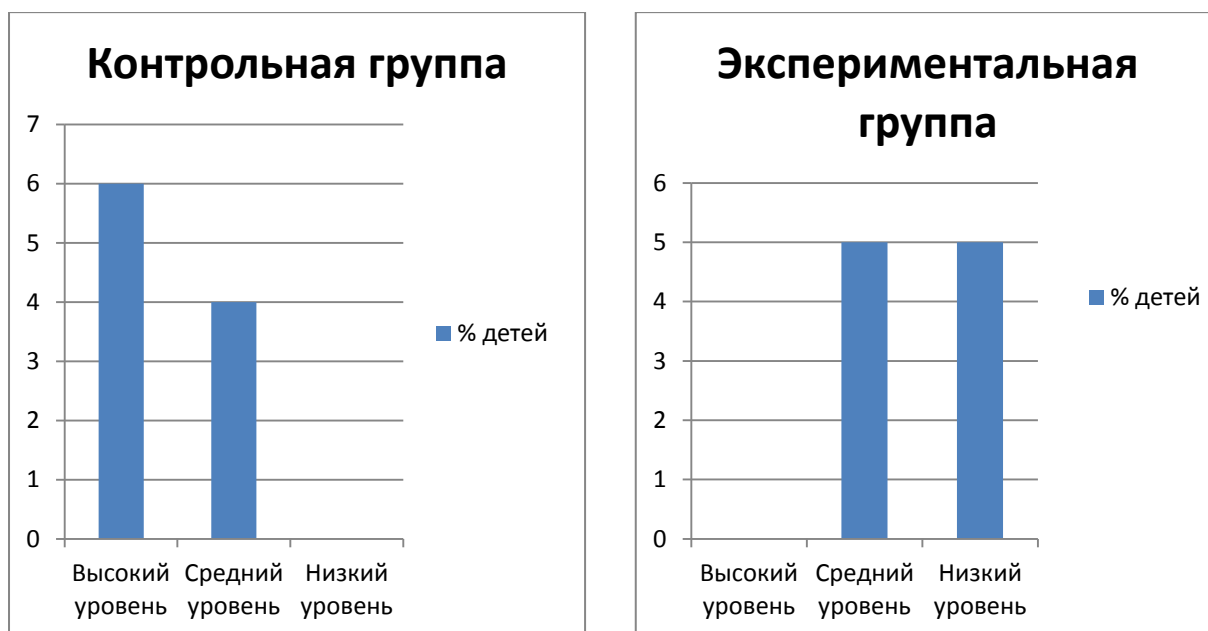
Нами проведен количественный и качественный анализ результатов по каждому направлению констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по каждому направлению исследования нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий.

По направлению **«Исследование письма»**: высокий уровень – 0-2 балла; средний уровень – 3-6 баллов; низкий уровень – более 6 баллов.

Результаты выполнения заданий по данному направлению представлены в гистограмме 1 (рис. 1). С примерами письменных работ можно ознакомиться в приложении 3.

Рис.1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков письма (%)



Как видно из диаграммы, у испытуемых экспериментальной и контрольной группы результаты исследования значительно отличаются. У детей контрольной группы проявились от 2 до 4 ошибок, связанных с незнанием орфограмм. Если у испытуемых контрольной группы дисграфических ошибок не наблюдалось, то у испытуемых экспериментальной группы было допущено от 3-х ошибок на дифференциацию фонем.

У 100 % детей проявились ошибки на дифференциацию звуков по твердости/мягкости. У 50 % детей проявились стойкие ошибки, связанные с пропуском или добавлением Ъ знака («пыл» - пыль, «есть» - есть); 30 % детей допустили ошибки на дифференциацию у-ю («нухает» - нюхает); на дифференциацию ш-щ у 20 % детей встретились ошибки («кувцин» - кувшин).

На дифференциацию звуков по звонкости/глухости - 80 % детей допустили ошибки. Из них на дифференциацию б-п – 10 % детей допустили ошибки («дуповая» - дубовая); д-т – 20 % детей («тача» - дача); г-к - 30 % детей («рыжигов» - рыжиков); з-с – 20 % детей («са рекой» - за рекой).

На дифференциацию аффрикат и их компонентов 20 % детей допустили ошибки: 10 % детей на дифференциацию с-ц («светы» - цветы), 10 % детей на дифференциацию ч-щ («ченок» - щенок) допустили ошибки.

У 10 % детей наблюдались ошибки на дифференциацию свистящих/шипящих: з-ж («рызыков» - «рыжиков»); с-ш («малыс» - «малыш»).

А также встретились ошибки, связанные со звуковым анализом, такие как пропуски букв в середине и конце слова - у 40 % детей («рыжков» - рыжиков; «целы» - целый, «нюхаю» - нюхают). Это свидетельствуют о том, что школьники не вычленяют в составе слова всех его звуковых компонентов.

Помимо специфических дисграфических ошибок дети экспериментальной группы допустили орфографические ошибки: ошибки при переносе слова, правописания жи-ши, заглавной буквы после точки и в именах собственных.

А также, у всех учащихся экспериментальной группы отмечались каллиграфические трудности: добавление либо недописывание элементов букв, многочисленные исправления, неряшливость при написании, потеря строки, различные по высоте и наклону буквы и др.

По второму направлению «Исследование дифференциации фонем» выделены следующие уровни успешности: высокий уровень – 420-411 баллов; средний уровень – 408-396 баллов; низкий уровень – ниже 396 баллов.

Результаты по данному направлению представлены в гистограмме 2 (рис. 2).

Рис.2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков дифференциации фонем (%)



Сопоставив результаты двух групп по данному направлению, мы видим значительные отличия в результатах. Если в контрольной группе лишь 20 % детей находятся на среднем уровне успешности (у них были допущены единичные ошибки, но при оказании организующей помощи ошибки корректировались), а остальные 80 % детей имеют высокий уровень успешности, то в экспериментальной группе дети находятся преимущественно на низком уровне.

Более доступные задания для детей экспериментальной группы были задания на определение наличия звука [л] в словах – 100 % детей смогли исправить свои ошибки после оказания организующей помощи либо после проговаривания слова логопедом. Чаще встречались ошибки на дифференциацию звука [с] – 40 % детей допустили ошибки в словах: «цветы, роза, цапля, птица», из них 20 % детей исправили ошибку после проговаривания слова логопедом, а остальные 20 % не нашли ошибку даже

после дальнейшего упрощения. 30 % детей допустили ошибки в определении наличия звука [б] в словах, однако после оказания организующей помощи 20 % детей исправили ошибку. Ошибки на дифференциацию звука [т] встречались чаще – у 50 % детей, в таких словах: «копыто, крот, одуванчик, дорога, попугай». После оказания организующей помощи 20 % детей исправили ошибку, а 30 % детей требовалось дополнительное проговаривание либо дальнейшее упрощение. Большее количество ошибок на дифференциацию звуков [ш],[ч] - у 70 % детей. После оказания организующей помощи 10 % детей исправили ошибки, 20 % детей исправили ошибки лишь после повторного проговаривания либо проговаривания слова логопедом, а 40 % детей так и не исправили ошибку. Наибольшее количество ошибок проявилось в задании на дифференциацию по твердости/мягкости (выбрать твердый звук [н]). 60 % детей не исправили ошибки в словах: «дыня, пенал, малина, телефон, чайник, печенье» даже после упрощения.

По третьему направлению «Исследование звукопроизношения» выделены следующие уровни успешности: высокий уровень – 15 баллов; средний уровень – 14-9 баллов; низкий уровень – ниже 9 баллов.

Результаты по данному направлению представлены в гистограмме 3 (рис 3).

Рис.3. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности звукопроизношения (%)



Сопоставив результаты двух групп по направлению «Исследование звукопроизношения», мы видим значительные отличия. Все дети контрольной группы находятся на высоком уровне успешности, т.к. у них нет нарушений звукопроизношения. Дети экспериментальной группы показали иные результаты: только 40 % детей не имеют нарушений звукопроизношения. 50 % детей данной группы находятся на среднем уровне успешности, из них 30 % детей имеют искаженное произношение звуков [р], [р'] – требуется постановка; у 20 % искажение звука [л] – требуется постановка. На низком уровне успешности находится 1 ребенок (10 %), т.к. у него нарушены 3 группы звуков: искажение [л], [р], [р'] – требуется постановка; смешение шипящих-свистящих [с]-[ш],[з]-[ж] – требуется дифференциация.

В экспериментальной группе нами сопоставлены результаты по всем сериям констатирующего эксперимента.

У 100 % детей отмечается соответствие между уровнем сформированности навыков письма и уровнем сформированности навыков дифференциации фонем. Из них у 70 % детей полное соответствие сформированности навыков письма и дифференциации фонем, а у 30 % детей неполное совпадение этих навыков. Например, у 20 % детей средний уровень сформированности навыков письма, но низкий уровень сформированности навыков дифференциации фонем. Это объясняется тем, что у этих детей ранее было нарушение звукопроизношения, и у них еще недостаточно четко сформировались речевые кинестезии для правильного выбора звука с опорой на собственное проговаривание. У 10 % детей низкий уровень сформированности навыков письма, но средний уровень сформированности навыков дифференциации фонем. При отборе слов с нужной фонемой внимание учащегося направлено на одно действие, ему оказывается организующая, стимулирующая помощь, а при письме внимание ребенка направлено на анализ звука, который нужно написать, затем – на перекодировку фонем в графему, удержание в памяти последовательности

фонем и графем, на каллиграфию. Это и объясняет неполное соответствие навыков письма и дифференциации фонем.

У 100 % детей на письме проявились ошибки на дифференциацию звуков по твердости/мягкости, при этом наибольшее количество ошибок в направлении «Исследование дифференциации фонем» также проявилось в задании на дифференциацию по твердости/мягкости (выбрать твердый звук [н]). 60 % детей не исправили ошибки в словах даже после упрощения. Это свидетельствует о соответствии навыков письма и навыков дифференциации фонем.

Между уровнем сформированности навыков письма и звукопроизношения нами выявлено, что у 90 % детей звукопроизношение не влияет на навыки письма. Из них у 40 % нормальное звукопроизношение, а у 50 % нарушения звукопроизношения по типу искажений, что не сказывается на письме. Выявлено, что у 10 % испытуемых нарушение звукопроизношения отразилось на письме в виде замен и смешений букв, обозначающих свистящие/шипящие звуки.

Сопоставив результаты между направлениями «Исследование дифференциации фонем» и «Исследование звукопроизношения» нами выявлено, что у 90 % испытуемых звукопроизношение не повлияло на навыки дифференциации фонем. У 10 % детей нарушение звукопроизношения обуславливает уровень сформированности навыков дифференциации фонем. У данного ребенка нарушение звукопроизношения проявляется в искажении [л], [р], [р'] и смешении шипящих-свистящих [с]-[ш],[з]-[ж]. При исследовании навыков дифференциации фонем этот ребенок также затруднялся в выборе слов со звуками [с], [ш].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у 10 % детей выявлена артикуляторно-акустическая дисграфия, а у 90 % детей имеется дисграфия на основе нарушений дифференциации фонем. Нами выявлены особенности дисграфии на основе нарушений дифференциации фонем у обучающихся 2-х классов общеобразовательной школы, имеющих ФФН:

- Стойкие ошибки на дифференциацию звуков и букв по твердости/мягкости.
- Многочисленные ошибки на дифференциацию звуков и букв по звонкости/глухости.
- Ошибки на дифференциацию аффрикат и их компонентов.

2.3. Методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем у обучающихся 2-х классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

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

Этиопатогенетический принцип. Рекомендации разрабатывались с учетом этиологии и механизмов дисграфии. Соответственно, при дисграфии на основе нарушений дифференциации фонем, в первую очередь, необходимо устранить недостатки фонематического восприятия. При артикуляторно-акустической дисграфии работу следует начинать с устранения нарушений звукопроизношения, после чего можно переходить к дифференциации нарушенных звуков.

Принцип учета структуры речевого нарушения. При разработке рекомендаций учитывались первичные и вторичные нарушения речевой системы. При дисграфии на основе нарушений дифференциации фонем первично нарушено фонематическое восприятие, а при артикуляционно-акустической дисграфии нарушение звукопроизношения обуславливает стойкие ошибки на письме. Также, подобранные упражнения воздействуют на все виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо.

Принцип поэтапности. Рекомендации по устранению дисграфии предполагают несколько этапов. Например, коррекция звукопроизношения при артикуляторно-акустической дисграфии состоит из 2-х этапов с определенными целями и задачами. При коррекции дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем также выделяют несколько этапов: подготовительный, основной, заключительный.

Общедидактические принципы. В предложенных нами рекомендациях, задания носят доступный характер для обучающихся 2-х классов; упражнения последовательно усложняются; предполагается использование наглядных материалов.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены 2 группы детей с различными формами дисграфии:

1. Дети, имеющие дисграфию на основе нарушения дифференциации фонем – 90 %.

2. Дети, имеющие артикуляторно-акустическую дисграфию – 10 %.

Для детей 1-ой группы (90%), имеющих дисграфию на основе нарушения дифференциации фонем, предлагается строить работу по направлению «**Развитие навыков дифференциации фонем**»[32].

Задачи данного направления:

1. Развивать фонематическое восприятие;

2. Обучать простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов;

3. Уточнять произношение звуков с опорой на зрительное и слуховое восприятие, а также на тактильные и кинетические ощущения;

4. Учить выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста;

5. Определять положение звука по отношению к другим звукам;

6. Учить сопоставлять звуки в произносительном и слуховом плане.

Этапы данного направления:

1. На **подготовительном** этапе развивают зрительное и слуховое внимание, восприятие; знакомятся с неречевыми и речевыми звуками; различают гласные и согласные звуки.

Предлагаются следующие упражнения:

Упражнение «Натюрморт».

Цель: развитие зрительной памяти, внимания, умения сосредоточиться.

Материал: поднос или большая пластмассовая тарелка, 5-10 небольших предметов, которые можно расположить на этом подносе. Например, часы, флажок, пирамидка, ключ, кораблик, мячик, машинка, маленькая неваляшка, клубок ниток и др.

Инструкция: перед ребенком ставится поднос с игрушками.

Вариант 1. В течение 1 минуты ребенок должен запомнить местонахождение всех предметов. Затем логопед убирает предметы и предлагает ребенку самостоятельно разложить их в том же порядке.

Вариант 2. После показа ребенку игрушек логопед закрывает поднос платком, а ребенок должен словами описать местонахождение всех предметов. Игрушки должны быть знакомы и понятны ребенку.

Упражнение «Кто хлопал?»

Цель: определение места звучащего предмета, развитие направленности слухового внимания.

Вариант 1. Дети закрывают глаза. Логопед тихо встаёт в стороне (сзади, спереди, слева, справа) и звенит в колокольчик. Дети не открывая глаза, рукой указывают, откуда доносился звук.

Вариант 2. Дети садятся в разных местах, выбирается водящий, ему закрывают глаза. Один из детей по знаку логопеда хлопает в ладоши, водящий должен определить, кто хлопал.

Игра «Улиточка».

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

Описание игры: водящий (улиточка) становится в середине круга, ему завязывают глаза. Каждый из играющих, изменяя голос, спрашивает: «Улиточка, улиточка, высунь-ка рога, дам тебе я сахару, кусочек пирога, угадай, кто я?» Водящий отгадывает. Эту игру можно предложить в основной части группового занятия по развитию речевого слуха.

2. На **основном** этапе идет дифференциация сначала гласных звуков и букв, уточняют представления о мягком знаке, а потом переходят к дифференциации согласных звуков и букв по звонкости/глухости, по твердости/мягкости, по сходным акустическим признакам. Работа на уровне слога, слова, словосочетания проводится на основном этапе работы во время дифференциации оппозиционных пар звуков.

Дифференциация изолированных звуков и букв.

Задание «Сравни звуки по звучанию».

Описание: Логопед предлагает детям произнести звуки занятия по порядку перед зеркалом и сравнить их по звучанию, закрыв уши руками. Г – громкий, звонкий, а К – тихий, глухой.

Задание «Сравни звуки по произношению».

Описание: Детям предлагается, приложив руку к шее, произнести звуки Г и К и найти сходство/различие этих звуков, когда они произносятся. Когда произносим звук Г, то ощущаем вибрацию горла, а когда произносим звук К, то вибрации нет, горло отдыхает. Когда мы произносим звуки Г и К, участвует задняя часть языка.

Задание «Сравни характеристики звуков».

Описание: Детям предлагается охарактеризовать звуки занятия. Потом сравнить характеристики этих звуков, найти сходства и отличия. Записать в тетрадь. Например, К - согласный, твердый, глухой, отметим синими наушниками, для обозначения на письме нужен синий закрашенный кружок.

Г - согласный, твердый, звонкий, отметим синим колокольчиком, для обозначения на письме нужен синий не закрашенный кружок.

Упражнение «Отгадай звук».

Инструкция: Отгадай звуки по характеристике. Запиши их. Например, согласный, звонкий, твердый, заднеязычный.

Упражнение «Цветные буквы»

Инструкция: Раскрась буквы или обведи их по контуру, вспомнив их характеристику.



Рис. 4.

Игра «Поймай звуки».

Описание: Детям предлагается послушать цепочку звуков, при этом, услышав звук К – дети поднимают руки, услышав звук Г – дети делают хлопок.

Речевой материал: Н, Т, К, Л, Г, Д, Ж, Х, Г, К, Н, Г, Щ, К.

Дифференциация звуков и букв на уровне слога.

Игра «Эхо».

Описание: Детям предлагается повторить за логопедом цепочки слогов.

Речевой материал: ПА-БА-ПА; БА-БА-ПА; БА-ПА-БА; ПУ-ПУ-БУ-ПУ;
БО-ПО-ПО-БО.

Задание «Слоговые таблицы».

Инструкция: Прочитай слоговые таблицы и запиши их по памяти.

ВА – ФА – ВА	ФЯ – ВЯ – ФЯ
ВИ – ФИ – ВИ	ВЫ – ВИ – ФЫ
АВ – АФ – АВ	ФО – ВО – ВО

Рис. 5.

Задание «Чтение слогов».

Инструкция: Прочитай слоги.

Речевой материал:

ЗНА – ЖНА	ЗМА – ЖМА	ЗВА – ЖВА	ЗДА – ЖДА
ЗНО – ЖНО	ЗМО – ЖМО	ЗВО – ЖВО	ЗДО – ЖДО
ЗНУ – ЖНУ	ЗМУ – ЖМУ	ЗВУ – ЖВУ	ЗДУ – ЖДУ
ЗНЫ – ЖНЫ	ЗМИ – ЖМИ	ЗВИ – ЖВИ	ЗДИ – ЖДИ

Задание «Составь слоги».

Инструкция: Соедини гусеничку и ягодки, а затем крокодила и лягушек, что получится? Запиши получившиеся слоги, обозначь звуки.

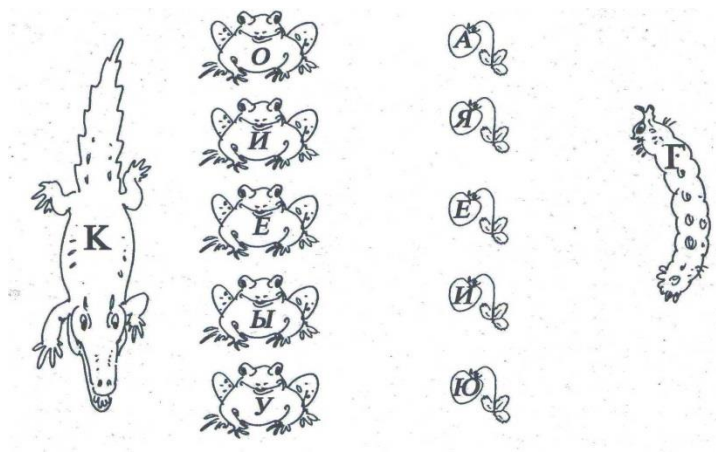


Рис.6.

Дифференциация звуков и букв на уровне слова.

Игра «Исправь ошибки».

Описание: Логопед произносит слова с ошибками, а дети исправляют их. Например, корофа – корова, конферт – конверт, врукты – фрукты, фаленки – валенки и т.д.

Задание с картинками.

Инструкция: Подпиши картинки. Обозначь буквы Д и Т соответствующими цветами.



Рис. 7.

Задание «Распредели слова».

Инструкция: Распредели слова в два столбика: с буквой В и Ф. Запиши их.

Речевой материал: Ворона, фиалка, фабрика, вуаль, вата, фраза, халва, власть, флот, форма, выбор, фургон, внучка, фонтан, фартук, флакон, вагон, вода, сова, софа, кофе, сейф, телефон, правда, весна, портфель, туфельки, коврик.

Упражнение «Поменяй местами»

Инструкция: Поменяй местами буквы Д и Т и запиши новые слова.

Обозначь звуки Т – Т', Д – Д'.

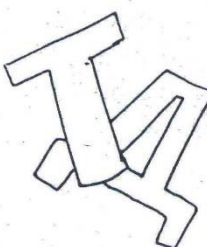
Таня – _____		дача – _____
дом – _____		Дима – _____
там – _____		тело – _____
дочка – _____		ноты – _____
туш – _____		день – _____
Толя – _____		тоска – _____
трель – _____		уточка – _____
дворец – _____		сдул – _____

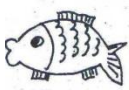





Рис. 8.

Дифференциация звуков и букв на уровне словосочетания.

Задание по картинкам.

Инструкция: Составь словосочетания с помощью слов и картинок.

Запиши, выделяя буквы Б и П.

	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

Слова: полный, большой, тёплая, крупная, белые, капроновый.

Рис. 9.

Задание «Соедини слова»

Инструкция: Наведи порядок в словосочетаниях. Запиши. Выдели буквы С и Ц.

синица	на реснице	сахар	в теплице
кашица	на странице	огурцы	в сахарнице
стихи	на акации	спицы	в таблице
слеза	на блюде	цифры	в колесе
полоски	на полотенце	выставка	в столице

Рис. 10.

3. **Заключительный** этап предполагает развитие связной речи на материале оппозиционных звуков.

Дифференциация звуков и букв на уровне предложения.

Задание «Ответ на вопросы».

Инструкция: Ответь на вопросы и запиши ответы целым предложением.

Букву Б подчеркни одной линией, а букву П – двумя.

- Кого ловят рыбаки?

- Какое дерево имеет белую кору?

- Где растёт клюква и брусника?

- Как называется первый день недели?

Рис. 11.

Задание «Закончи предложения»

Инструкция: Закончи предложения. Обозначь буквы Б, П.

Старушка опирается на _____ .	палка
Капусту вытащили из _____ .	белка
На деревьях появились _____ .	забыть
В синем небе звёзды _____ .	запить
В синем море волны _____ .	бочка
Крышу дома подпирает _____ .	почка
Лекарство надо _____ .	блещут
Ссору скорее надо _____ .	плещут

Рис. 12.

Дифференциация звуков и букв на уровне текста.

Задание «Рассказ».

Инструкция: Прочитайте текст.

Кто хозяин?

У Жоры и Захара жила собака. Звали её Жук. Жора и Захар подобрали Жука со сломанной лапой. Они ухаживали за ним. Жук выздоровел. Жора и Захар каждый день спорили: кто хозяин Жука?

Однажды они гуляли в лесу. Жук бежал впереди. Вдруг на Жука напали овчарки. Жора закричал и залез на дерево. А Захар не убежал, он взял

палку и защитил Жука. Прибежал сторож и отогнал овчарок. Жора теперь не спорил, кто хозяин Жука.

Задание «Исправь ошибки».

Инструкция: Прочитайте текст, исправьте ошибки. Восстановите текст, перескажите по памяти.

Речевой материал: Возле щулана сидел ченок. Он еще совсем маленький. Случайно его лапка попала в чель, и ченок запичал. Мальщики смастерили для ченка ячик, положили на дно старый плач.

Задание «Восстанови текст».

Инструкция: Спиши текст. Вставь вместо картинок необходимые слова. Обозначь звуки Б-Б', П-П'.

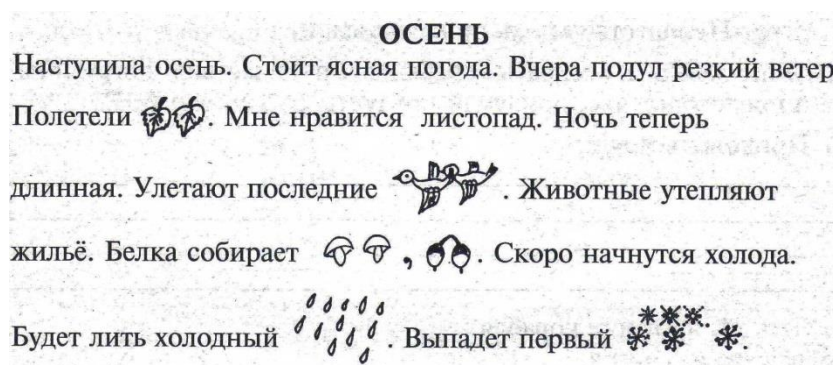


Рис. 13.

Для 2-ой группы детей (10%), имеющих артикуляторно-акустическую дисграфию, предлагается строить работу по направлению **«Коррекция звукопроизношения»**.

Коррекция звукопроизношения[11]. У 10 % детей нарушение звукопроизношения обуславливает специфические ошибки на письме. В устной речи данный ребенок смешивает шипящие-свистящие звуки [с]-[ш],[з]-[ж], что сказывается на письменной речи. Также ребенок искажает звуки [л], [р], [р'], но это нарушение устной речи не сказывается на письме. Из этого следует, что в первую очередь необходимо устранить смешение шипящих-свистящих звуков.

Коррекционная работа по устранению смешений шипящих-свистящих звуков строится поэтапно. При этом детям предлагаются задания и

упражнения по всем видам речевой деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо.

I этап. *Цель:* последовательно уточнить произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

1) Уточнить артикуляцию и звучание **звука** с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.

Предлагаются следующие упражнения:

Задание «Характеристики звуков»

Описание: Детям предлагается произнести звук **З** перед зеркалом. Обратить внимание, что при произношении губы в улыбке; зубы почти сомкнуты; кончик языка упирается в нижние зубы; работают голосовые связки; звук может звучать мягко или твердо.

После чего, дети дают характеристику звукам **З, З'**.

З - согласный, звонкий, свистящий, твердый, для обозначения используем синий звонок, на письме обозначаем синим незакрашенным кружком.

З' - согласный, звонкий, мягкий, свистящий, для обозначения используем зеленый звонок, на письме обозначаем зеленым незакрашенным кружком.

2) Учить выделять звук на фоне **слога**.

Упражнение «Составь слоги».

Инструкция: Составь и запиши слоги, соединяя согласную букву **З** с каждой из гласных по очереди. Прочитай слоги. Выдели твердые и мягкие звуки **З**.

А О У Е

Ы И Я Ю

З

З

Рис. 14.

3) Учить определять наличие и место звука в **слове** (начало, середина, конец).

Упражнение «Где звук?»

Инструкция: Я буду читать слова, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь слово со звуком З или З'. Где стоит этот звук: в начале, середине или конце?

Речевой материал: Зуб, музыка, лак, диван, змей, коса, казаки, книга, жираф, замок, кожа, коза, сила, морозы.

4) Учить определять место звука по отношению к другим.

Упражнение «Составь слова»

Инструкция: Соедини листочки и запиши получившиеся слова. Определи, какой по счету звук З в этих словах?

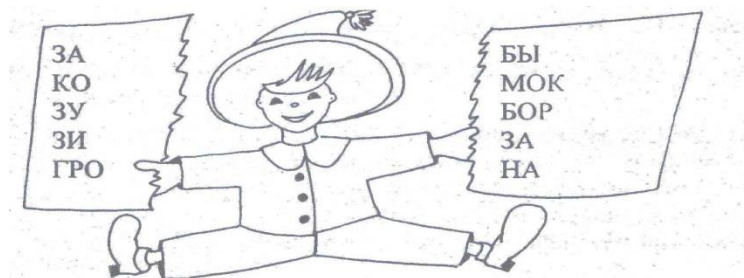


Рис. 15.

5) Учить выделять звук из **предложения**.

Упражнение «Составь стихотворение».

Инструкция: Прочитай стихотворение, заменяя звоночки звуками З – З'.

Выпиши слова со звуками З – З'.

Слушай и **З**апоминай,

Звонко, чисто на **З**ывай

Все слова со слогом «**З**А»:

Бирю**З**а, **З**авод, ко**З**а.

Вот слова со слогом «**З**И»:

Тормо**З**и, гру**З**и, ве**З**и.

Не подходит слово «**З**ВОН»,

Выходи из круга вон!

Рис.16.

6) Учить выделять звук на уровне **текста**.

Упражнение «Забавные звёзды».

Инструкция: Прочитай текст. Какие слова со звуками З, З' тебе встретились? Запиши их по памяти.

Речевой материал: На небе засияли звёзды. Зоя и Лиза отодвинули занавеску и залюбовались звёздным небом. Звёзды подмигивали им. «Какие забавные звёзды!» — смеялись Лиза и Зоя. — «Так далеко от земли, а нас видят!»

II этап. *Цель:* Сопоставить смешиваемые звуки в произносительном и слуховом плане. Каждый из звуков соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

1) Дифференциация изолированных звуков и букв.

Упражнение «Угадай звуки».

Цель: Развитие фонематического восприятия, знакомство с темой занятия.

Инструкция: Послушайте и определите, какие из вышеперечисленных звуков похожи по артикуляции? (*Звуки С - Ш.*)

Речевой материал: А, О, К, Б, С, Ш.

Задание «Характеристики звуков»

Описание: Детям предлагается произнести звуки С, Ш перед зеркалом и дать им характеристику.

С - согласный, глухой, твердый, свистящий, при его произнесении губы в улыбке, выдыхаемый воздух холодный, кончик языка упирается в нижние зубы, соответствуют синие наушники, на письме обозначается синим закрашенным кружком.

С' - согласный, мягкий, глухой, соответствуют зеленые наушники, на письме - зеленый закрашенный кружок.

Ш - согласный, глухой, твердый, шипящий, при его произнесении губы вытягиваются в трубочку, выдыхаемый воздух теплый, кончик языка и боковые края подняты вверх, а середина опущена, т.е. язык принимает форму «чашечки».

Упражнение «Символы»

Инструкция: Послушайте звуки и поднимите соответствующие символы, когда услышите звуки занятия.

Речевой материал: с. ш, з, ж, щ, у, ц, ж, ш, с, ф, с, ш.

2) Дифференциация звуков и букв на уровне слога.

Упражнение «Прочитай-ка».

Инструкция: Помоги Малышу и Карлсону прочитать слоги без ошибок.

Речевой материал: СА - ША - СА ; СУ - ШУ – ШУ; СО - СО – ШО; БС
- СЫ – БШ

Упражнение «Со или Шо».

Инструкция: Вставь пропущенные слоги СО или ШО, чтобы получились слова.



Рис. 17.

3) Дифференциация звуков и букв на уровне слова.

Упражнение «Одежда».

Инструкция: Те предметы одежды, которые подойдут Малышу, обведи красным кружком, а те, которые подойдут Карлсону, — зелёным. Объясни свой выбор.



Рис. 18.

4) Дифференциация звуков и букв на уровне словосочетания.

Упражнение «Словосочетания»

Инструкция: Составь словосочетания со словами. Запиши их, выделяя буквы С, Ш.



Рис. 19.

5) Дифференциация звуков и букв на уровне предложения.

Упражнение «Стихотворение»

Инструкция: Вставь в стихотворение слова и запиши.

Да здоровствует мыло _____,
 И полотенце _____,
 И зубной _____,
 И густой _____.

Слова: пушистое, гребешок, порошок, душистое.

Рис. 20.

6) Дифференциация звуков и букв на уровне текста.

Упражнение «Пушистая кошка»

Инструкция: Составь и напиши рассказ-описание по плану.

ПЛАН

- У кого была кошка?
- Как её звали?
- Какая у неё шерсть?
- Какой хвостик, какая мордочка?
- Что она любила есть?
- С чем любила играть?
- Где спала?



Рис. 21.

Таким образом, нами составлены методические рекомендации по преодолению дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем, а также артикуляторно-акустической дисграфии. Методические рекомендации построены с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Представленные методические рекомендации могут быть использованы для работы с детьми младшего школьного возраста при проведении групповых логопедических занятий.

Заключение.

Проблема исследования нарушений фонематического восприятия и, как следствие, развитие дисграфии, в современной школе становится очень острой.

По данным Ю. В. Микадзе, 2002 г., число неуспевающих школьников, в категорию которых попадают и дети с дисграфией составляет от 15% до 40% всех учащихся начальных классов. Необходимого уровня готовности к школьному обучению достигают к шестилетнему возрасту менее 50% детей[37].

Теоретический анализ литературных источников показал следующее: письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, а также к недоразвитию фонематического восприятия, а это, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и овладении процессом письма.

Фонематическое восприятие развивается в процессе онтогенеза поэтапно и к школьному возрасту должно быть сформировано. Вовремя сформированное фонематическое восприятие, в свою очередь, предупреждает возможное появление вторичных речевых дефектов, снижая при этом вероятность возникновения дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем.

В случае возникновения дисграфии на основе нарушения дифференциации фонем с помощью специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть недостатки письменной речи и фонематического восприятия.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей и уровня сформированности письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Анализ полученных результатов показал, что учащиеся 2-х классов с ФФНР имеют средний или низкий уровень сформированности навыков письма. А также, существуют особенности сформированности письменной речи у учащихся 2-х классов с ФФНР. Мы выявили, что у 90 % детей проявляются стойкие ошибки на дифференциацию звуков и букв по твердости/мягкости; многочисленные ошибки на дифференциацию звуков и букв по звонкости/глухости; ошибки на дифференциацию аффрикат и их компонентов. А у 10 % детей выявилась артикуляторно-акустическая дисграфия, проявляющаяся в заменах и смешениях шипящих/свистящих звуков в письменной и устной речи.

На основе полученных данных и результатов анализа теоретических источников нами были разработаны методические рекомендации по устранению дисграфии для каждой группы детей. Представленные методические рекомендации включают в себя комплекс игр, упражнений и заданий, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия. Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, построены с учетом структуры дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Список используемой литературы

1. Азова О.И. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи / О.И. Азова. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. — М.: Издательство МСГИ, 2004.-С. 14-20.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. - 331 с.
3. Ахутина Т.В, Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008 г.
4. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: Индивидуально ориентированный подход / Т.В. Ахутина // Школа здоровья. 2000. - №2. - С. 21 - 28.
5. Базжина Т.В. Психолингвистический анализ некоторых этапов доречевого развития /Т.В. Базживина // Становление и усвоение языка ребенком: Сб. научн. тр. - М.: Изд-во МГУ, 1986. -С.6-20.
6. Барылкина Л.П., Матраева И.П., Обухова Л.А. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей.-М.: 2005. - 115 с.
7. Беляков А.В. К вопросу о речевом дизонтогенезе / А.В. Беляков, Н.Н. Волоскова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. М.: «Прометей», МПГУ, 2005. - С. 11 -18.
8. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. - М.: Изд-во АПН, 1959. 35с.
9. Варенцова Н.С. Колесникова Е.М. Развитие фонематического слуха. Начальная школа, 2004.- №6,- с.48-50.
- 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. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
12. Герасимова А.С., Жукова О.С., Кузнецова В.Г. Логопедическая энциклопедия дошкольника. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2006.- 606 с.
13. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Метод, пособие / О.Е. Грибова. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 96с.
14. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2001 г.
15. Иншакова О.Б. Дисграфии и фактор семейного левшества. Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции. СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи, 1994. - С. 95-100.
16. Ишимова О. А. Распространённость предрасположенности к дисграфии. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. — М.: Изд-во МСГИ, 2006. — С. 49 — 53.
17. Калинина И.Л. Сборник упражнений по письму для учащихся 1 класса. М.: Флинта: Наука, 1999. — 96 с. 178
18. Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. - Ярославль, 2006.- 142с.
19. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). - М., 1998.
20. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 - 336с.
21. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 480 с.
22. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи. //Хрестоматия по логопедии./ Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. - М.: Владос, 1997. - С.512.

23. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах - М.: Владос, 2004. - С. 112-129
24. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2001.
25. Левина Р.Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма//Специальная школа. 1963. №1. С. 62-66.
26. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи: дис. в форме монографии д-р пед. н. /НИИД АПН РСФСР. М., 1961.
27. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
28. Логинова Е.А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции / Е.А. Логинова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. М.: Изд-во МСГИ, 2004. - С. 167 - 174.
29. Логинова Е.А. Нарушения письма. Учебное пособие. / Под ред. Волковой Л.С. - СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 208 с.
30. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008.
31. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма. Хрестоматия по логопедии. М.: 1997. - С. 326 - 333.
32. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. М.: Изд. ГНОМ и Д, 2007. - 238с.
33. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М.: Изд. ГНОМ и Д, 2007. - 120с.
34. 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.

35. Мартынова Р. И. О психолого - педагогических особенностях детей — дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса. М.: 1976 С. 98–110
36. Мартынова Р. И. Основные формы расстройств речи у детей в сравнительном подходе с позиции комплексного подхода — М., 1972.- 18 с.
37. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников - М.: 2002. - 187с.
38. Назарова Н.М. Специальная педагогика. М.: АСАДЕМА, 2000. – 519 с.
39. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. - СПб.: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2007. - 560 с.
40. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. СПб.: Питер, 2009 г.
41. Поляков В.М. Нейропсихология в скрининговых исследованиях детских популяций / В.М Поляков // Школа здоровья. № 4. — 2002. — С. 21 -28.
42. Полякова М.А. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. М.: Айрис-пресс, 2007. - 236с.
43. Роголевич Н.Н. 100 заданий для успешной подготовки ребенка к школе. - М.: АСТ; Мн. Харвест, 2007. - 48с.
44. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 256с.
45. Селиверстов В.И. Дошкольная логопсихология. Учебное пособие. М.: Владос, 2008. - 153 с.
46. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: 2001. - 231с.
47. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М.: Сфера ТЦ, 2003. - 288с.

48. Спирова Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы. Дефектология. 1988. - №5. - С.3-9.
49. 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.
50. Трофимова Н.М., Дуванова С.П., Трофимова Н.Б, Пушкина Т.Ф. Основы специальной педагогики и психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 304 с.
51. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: М.: Просвещение, 1989. 239с.
52. 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.
53. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. - М.: Айрис-пресс, 2007. -172с.
54. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.:, 1998.- С. 126-134.
55. 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
57. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. Вопросы психологии. — 1956. №5. - С.38 — 53
58. Юрова Р.А. Особенности связной речи детей с ринолалией (дошкольный возраст) / Р.А. Юрова, О.И. Одинец // Дефектология. – 1990. – №1. – С.81.
59. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

60. Ясюкова Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. - СПб., 2003. - 153.

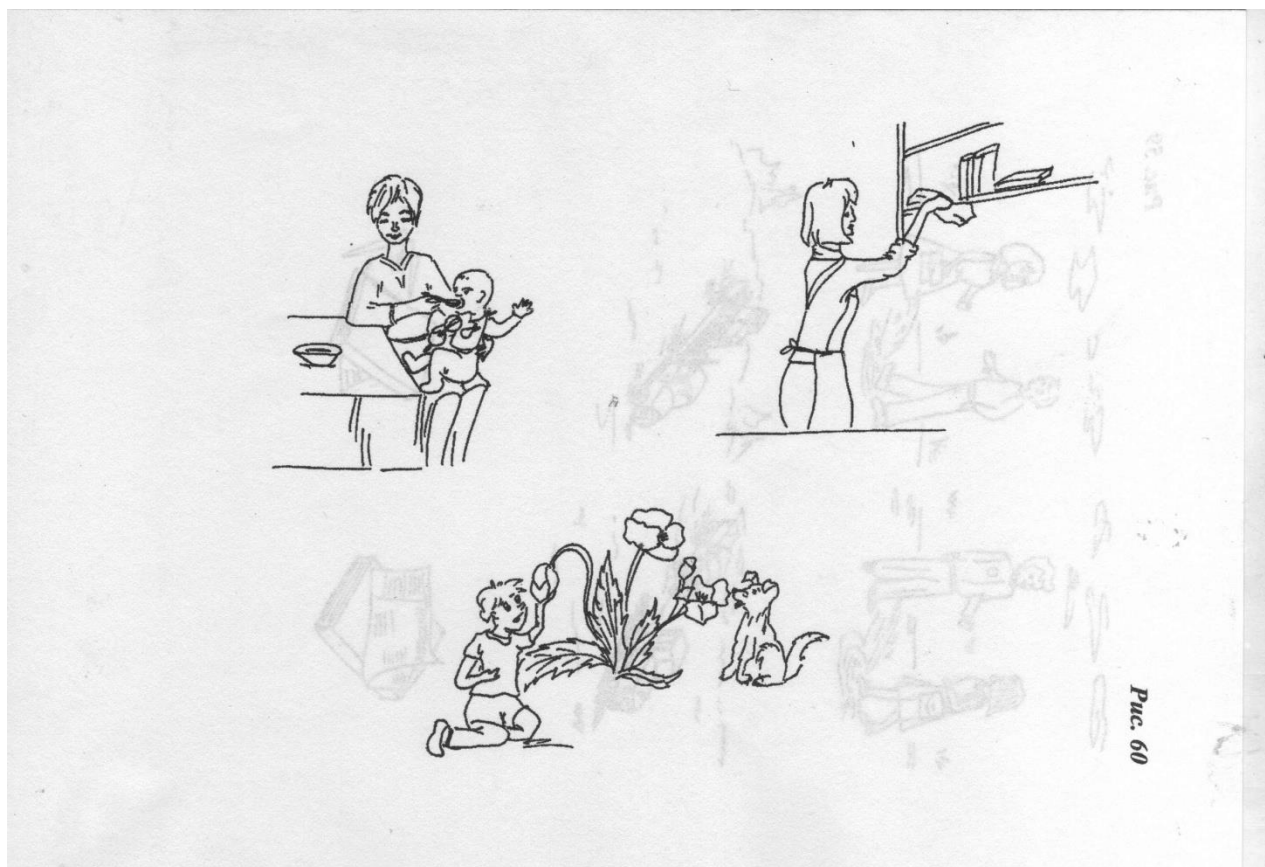
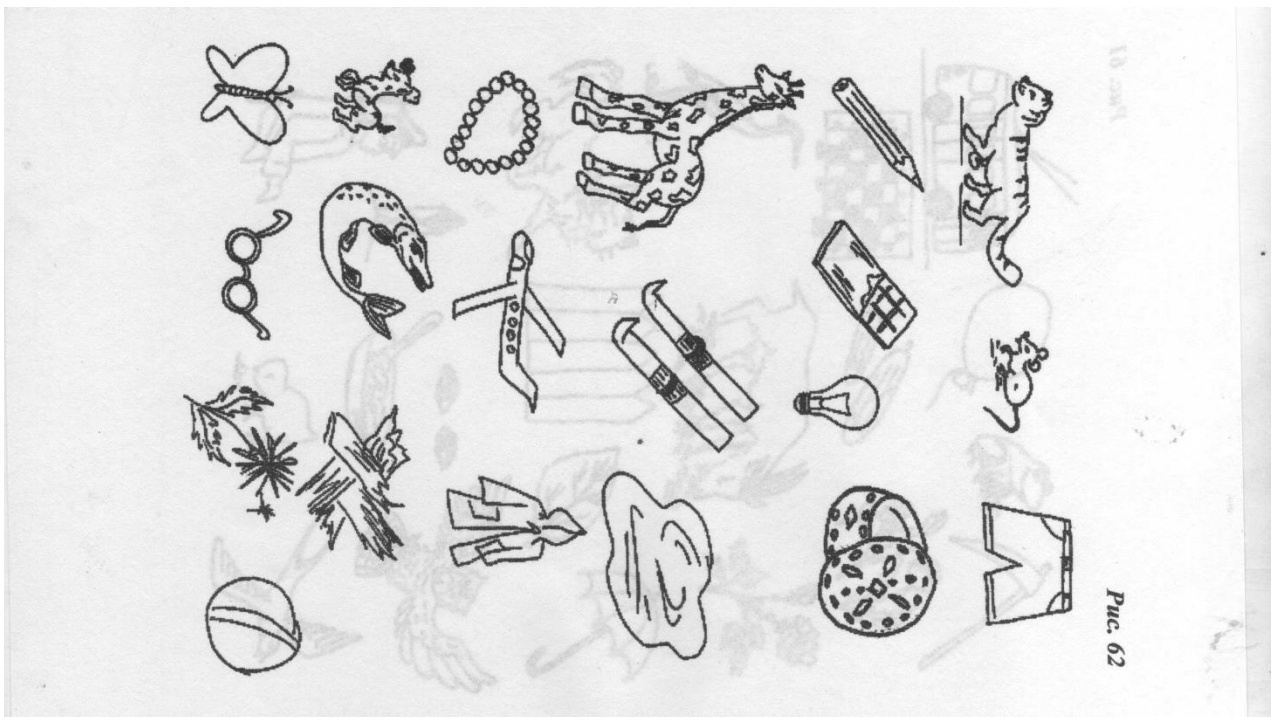
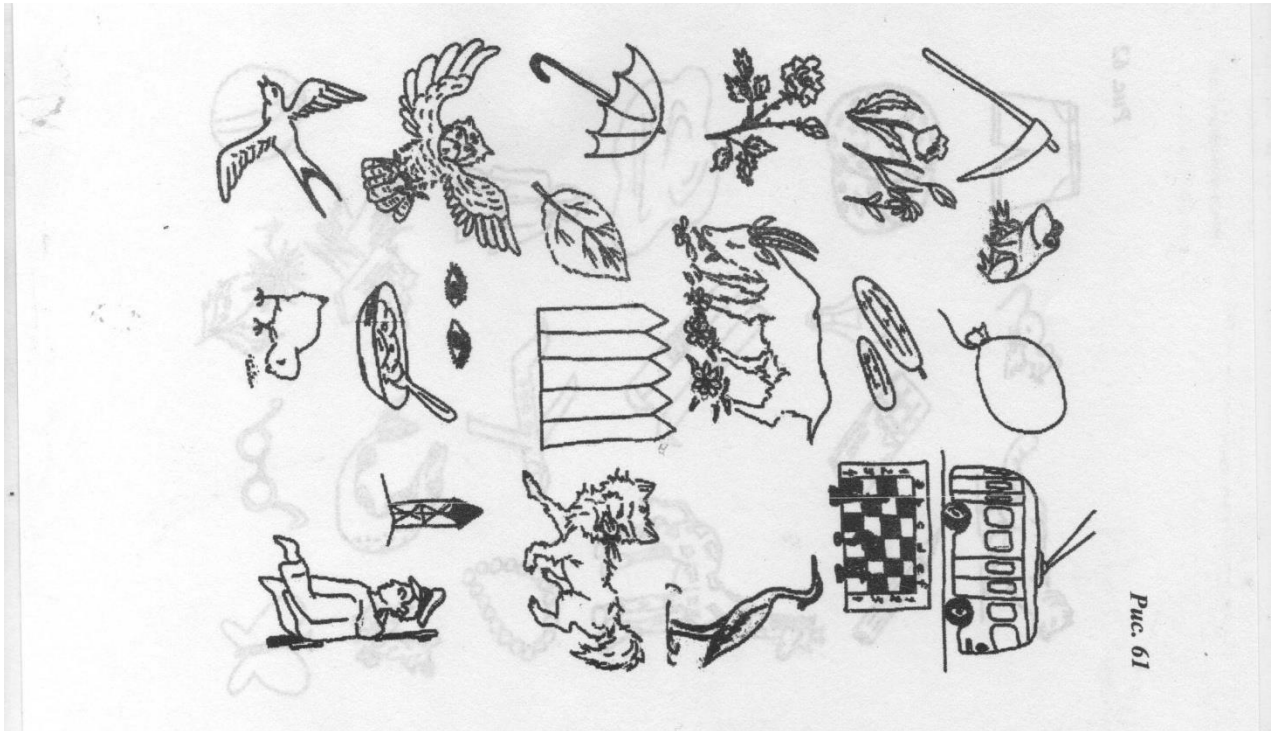
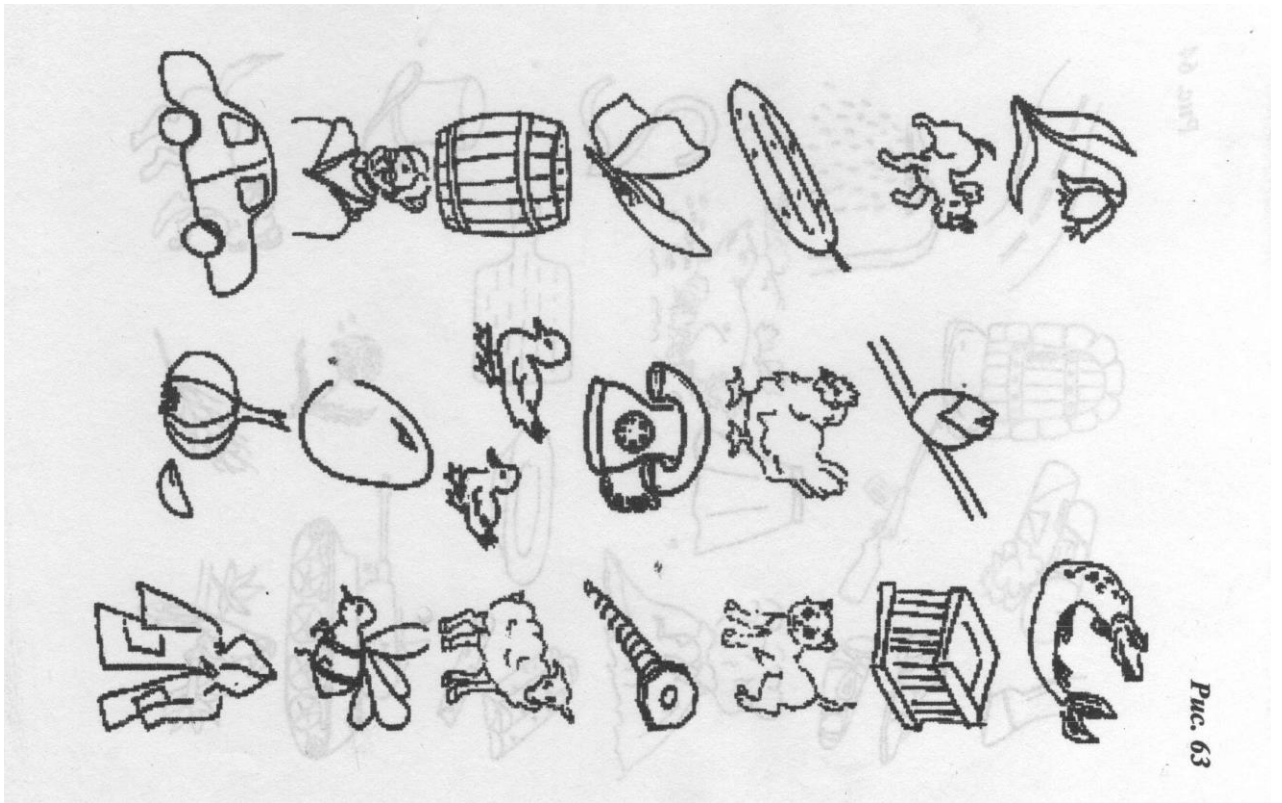
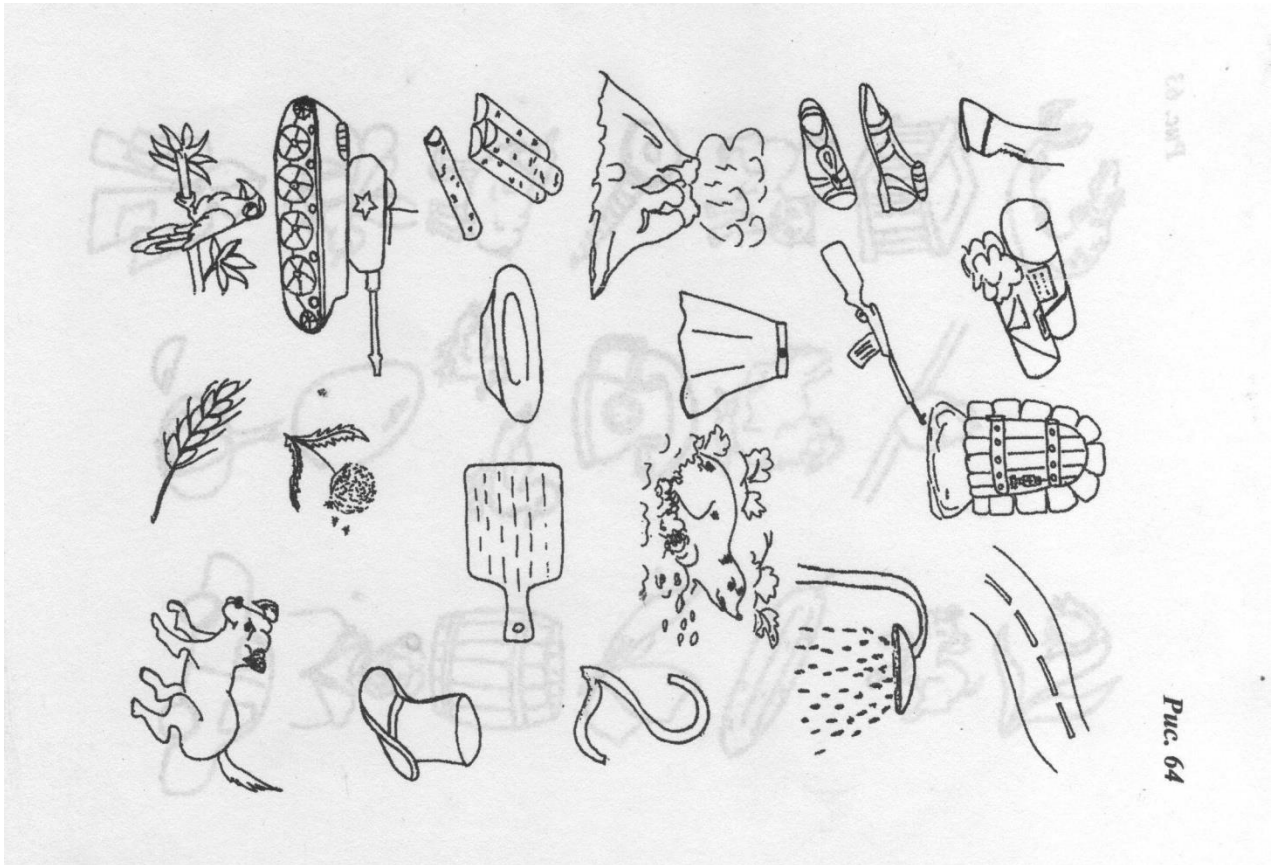


Рис. 60

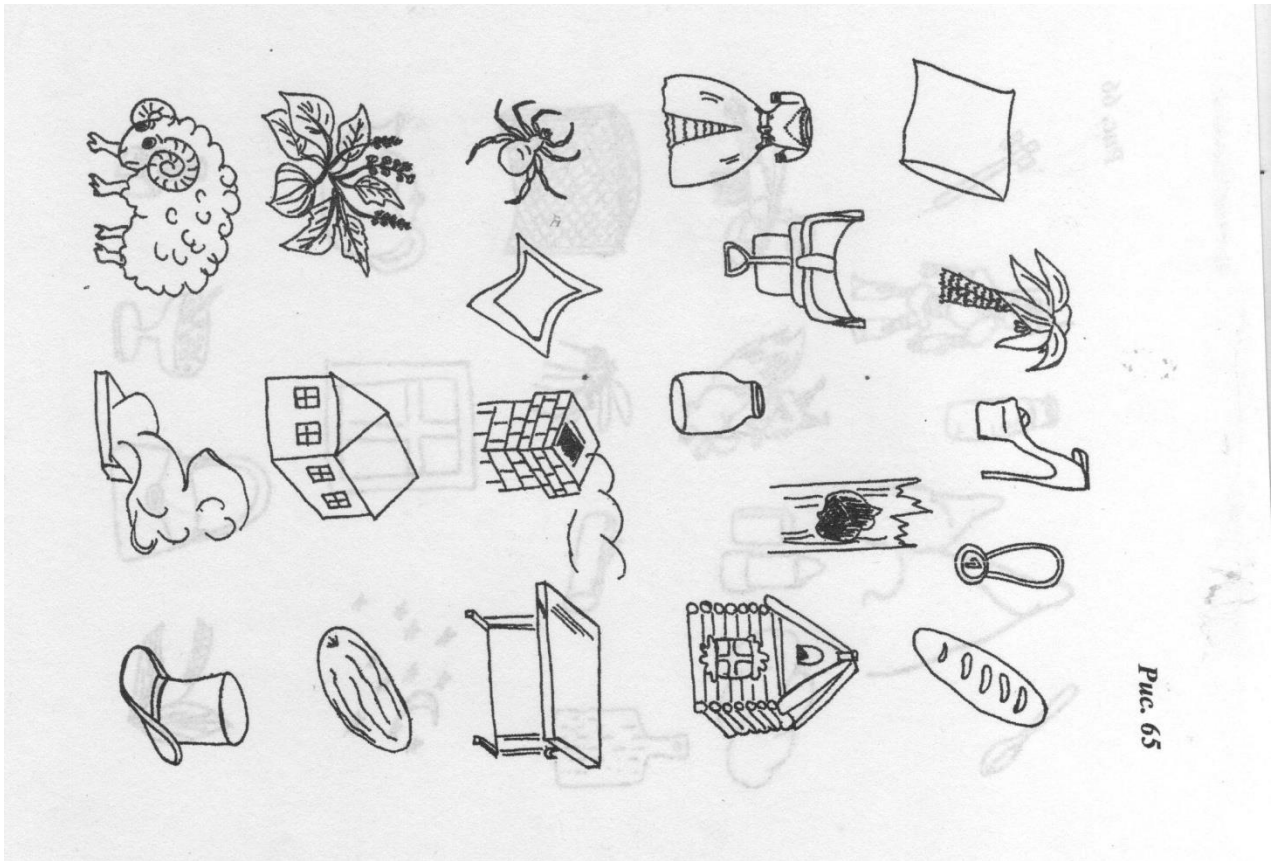




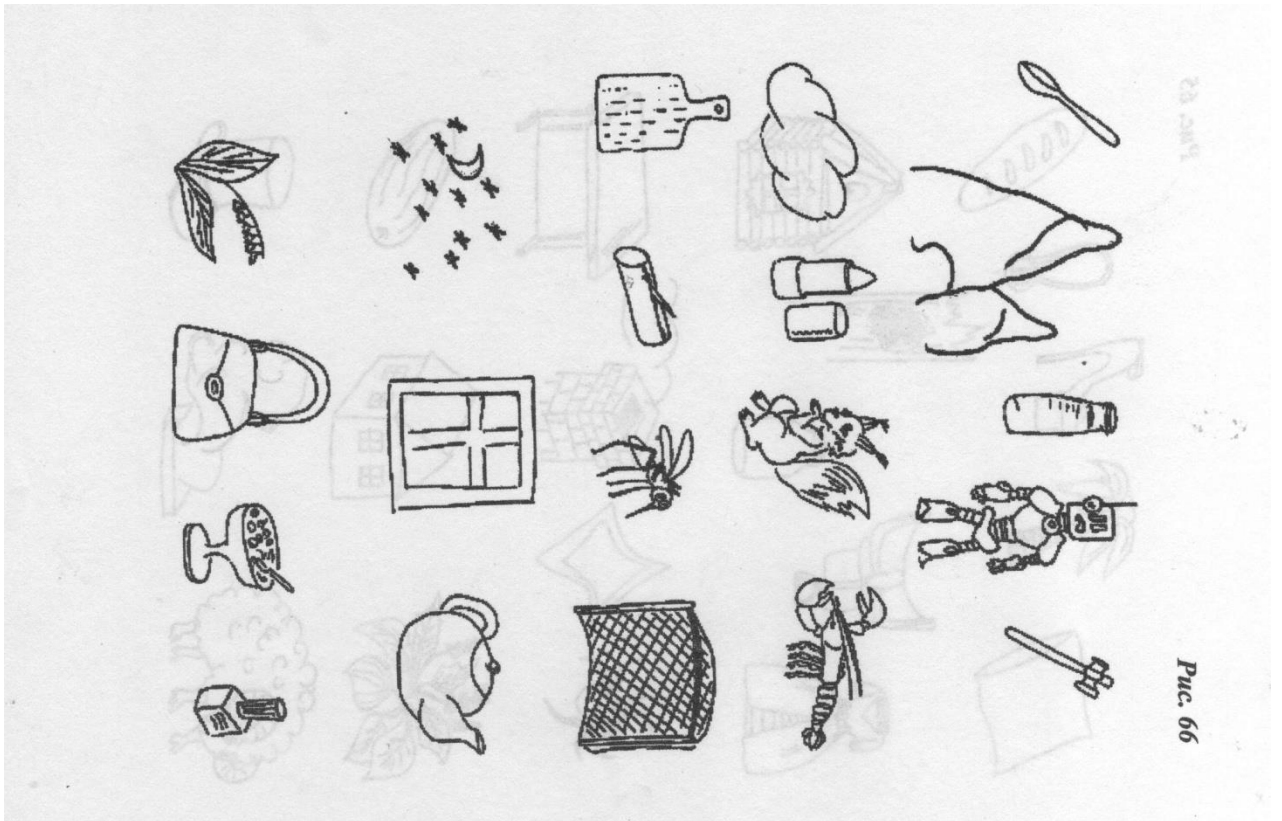
Puc. 63



Puc. 64



Puc. 65



Puc. 66

1. Мама кормит маммиа.
2. Мама пратирает пиль.
3. Мальчик и зенок ~~нюхают~~^{нюхают} цветы.

Диктант.

~~Дача.~~ Дача.

Это наша любимая дача. За рекой чудесная дубовая роща.туда мы часто ходим гулять. В роще много жуздой и рыбок. Там есть и ягоды. Один раз тейша набрал целый корзин маммиа.

- 1) Мама кормит маммиа.
- 2) Девочка вытирает пиль.
- 3) Мальчик и зенок нюхают цветы.

Диктант.

Дача.

Это наша любимая дача. За рекой чудесная дубовая роща.туда мы часто ходим гулять. В роще много жуздой и рыбок. Там есть и ягоды. Один раз айма набрал целый корзин маммиа.