

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики


Неладнова Ульяна Ивановна


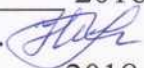
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСТРАФИИ  
НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМНОГО РАСПОЗНАНИЯ У  
ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой коррекционной педагогики  
кандидат педагогических наук, доцент  
16.05.2018  Беляева О.Л.  
(дата, подпись)

Руководитель: кандидат педагогических  
наук, доцент Проглядова Г.А.   
Дата защиты « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018 г.  
Обучающийся Неладнова У.И.   
« 16 » мая \_\_\_\_\_ 2018 г.  
Оценка \_\_\_\_\_  
(подпись)

Красноярск, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Психофизиологические основы и операции процесса письма.....	7
1.2. Проявления дисграфии. Классификации дисграфий.....	11
1.3. Сформированность фонематического слуха как важнейшее условие формирования навыка письма.....	31
1.4. Обзор методик логопедической работы, направленных на преодоление дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.....	41
Выводы по главе	
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	52
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	52
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	59
Выводы по главе	
ГЛАВА III. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	63
3.1. Организация и методика формирующего эксперимента.....	63
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	67
3.3. Организационно-педагогические условия, направленные на преодоление дисграфии на основе фонемного распознавания.....	69
Выводы по главе	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	79

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования:** Письменная речь – это одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Письмо – особая форма экспрессивной речи. И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т. е. её механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

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

Нарушения фонематического слуха обуславливают возникновение у младших школьников дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие, шипящие звуки, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Данный вид дисграфии проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме, вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном

положении. В тяжёлых случаях смешиваются буквы, обозначающие далёкие артикуляторно и акустически звуки. При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

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

Таким образом, проблема выявления распространённости, симптоматики и механизмов дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у учащихся третьих классов общеобразовательной школы приобретает особую актуальность.

**Проблема исследования** заключается в изучении механизмов и симптоматики дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у учащихся третьих классов общеобразовательной школы и составлению методических рекомендаций с учётом выявленной симптоматики.

**Объект исследования:** фонематическое восприятие.

**Предмет исследования:** особенности формирования фонематических процессов у обучающихся 3 классов с ЗПР.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что причинами проявления нарушений письма у обучающихся 3 классов с ЗПР будут являться недоразвитие фонематического восприятия, нарушение дифференциации звуков, несформированность элементарных и сложных форм фонематического анализа, синтеза и представлений.

**Цель исследования:** выявить особенности фонематических процессов у учащихся 3 классов с ЗПР. На основании констатирующего эксперимента и литературных источников теоретически обосновать и составить методические рекомендации, направленные на развитие фонематического восприятия у учащихся 3 классов с ЗПР

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстоит решить следующие задачи исследования:

1. Проанализировать логопедическую, педагогическую, методическую литературу по теме исследования.
2. Подобрать методики диагностики сформированности фонематического восприятия.
3. Провести констатирующий эксперимент.
4. Провести формирующий эксперимент.
5. Разработать методические рекомендации, направленные на развитие фонематического восприятия у учащихся 3 классов с ЗПР с использованием системы специальных игр и упражнений.

Организация исследования - базой исследования явились 3 классы общеобразовательной школы № 1 г. Назарово.

**Исследование проводилось в три этапа.**

**Первый этап** - с 02.10. по 30.10.2017 года - изучение и анализ литературы по проблеме, исследования, формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; составление плана исследования; разработка методики констатирующего эксперимента.

**Второй этап** - 01.12.2017 по 25.12.2017года - проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента.

**Третий этап** - с 11. 01. 2018г. по 12. 02. 2018г. – разработка методических рекомендаций.

**Методологической и теоретической основой исследования явились:** положения общей и специальной психологии «О единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей» (Выготский

Л.С, Лурия А.Р), о системном подходе к анализу речевых нарушений (Левина Р.Е., Лубовский В.И.).

**Методы исследования** – в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ литературных источников), метод наблюдения, констатирующий эксперимент.

**Теоретическая значимость исследования** - определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления о специфике логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей с ЗПР.

**Практическая значимость исследования** - заключается в поиске адекватных методов и средств логопедической работы, способствующих более эффективной коррекции фонематического восприятия у учащихся 3 классов с ЗПР, что позволит предупредить дисграфию, увеличить коммуникативные возможности и, как следствие, способствовать их социализации.

**Структура и объем работы** - работа состоит из введения, трех глав, заключения, приложения и списка литературы.

## **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

## 1.1 Психофизиологические основы и операции процесса письма

Психофизиологические основы процесса письма рассматривались в работах таких исследователей как А. Р. Лурия, Л. С. Волкова, А. Н. Корнев и другие.

А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова указывают, что письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы определённых графических знаков. Звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводятся в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв. В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

По мысли А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой письмо – вид психической деятельности. Его усвоение и реализация требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов как память, внимание (особенно произвольное), мышление, которые обеспечивают умственные действия анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. К ведущим элементам организации навыка письма относятся мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. Сформированность перечисленных психических процесс в соответствии с возрастным этапом развития ребёнка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения всеми школьными навыками, в том числе и навыком письма [34].

Кылосова О. Н. отмечает, что письмо – сложный навык и вид графомоторной деятельности. [15]

Голубихина Ю. Е., Стужук О. Ю. пишут, что письменная речь – это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, которая формируется только в условиях целенаправленного обучения грамоте и затем совершенствуется [5].

Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев указывают, что в результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, видимым и записываемым, поскольку процесс письма обеспечивается согласованной работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Л. С. Выготский высказывал несколько соображений по поводу причин затруднений в овладении письменной речью:

1. Письменная речь более абстрактна, чем устная, поскольку не имеет интонации, а значит, требует другого подхода к её усвоению.

2. Письменная речь совершается без собеседника, не является диалогом, и человек не реагирует на чьи – то слова соответствующими ответами.

3. Письменная речь имеет произвольную мотивацию. Л. С. Выготский пишет: «В письменной речи мы должны сами создавать мотивы речи, т.е. действовать более произвольно, чем в устной речи»[5].

По мнению Л. Р. Зиндера термин «письмо» фактически объединяет три разных категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный и особую форму коммуникации [12].

Три эти явления, объединяемые понятием «письмо» представляют лингвистические его аспекты. Кроме того, правомерно выделять как особое явление навык письма, т. е. психомоторный, а не языковой феномен [7].

Л. С. Волкова указывает: «Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нём принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность»[17].



Л. С. Волкова отмечает, что структура письма зависит от этапа овладения навыком, задачами и характером письма.

По мысли Л. С. Волковой письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития.

Процесс письма взрослого человека отличается от характера письма ребёнка, овладевающего этим навыком. У взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Процесс письма имеет многоуровневую структуру и включает большое количество операций. Л. С. Волкова указывает, что конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную являются автоматизированные движения руки.

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

I. Побуждение, мотив, задача. Человек знает, для чего он пишет. Он мысленно составляет план письменного высказывания. Начальная мысль соотносится с определённой структурой предложения. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, т. к. на письме обозначаются границы каждого слова.

II. Анализ звуковой структуры слова – одна из сложнейших операций процесса письма. Чтобы правильно записать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

III. Соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от

всех других, особенно сходных графически. Для точного различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

IV. Моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. [17]

Анохин П. К. отмечает, что письмо как вид деятельности можно представить в виде последовательности операций, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему [12].

Как вид деятельности (в понимании А. Н. Леонтьева) письмо включает три основные операции:

1. символическое обозначение звуков речи, т. е фонем
2. моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов [Журова Л. Е., Эльконин Д. Б., 1963]
3. графо – моторные операции

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение [12].

Таким образом, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная

связь и взаимообусловленность. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня её развития.

Выделяют следующие операции процесса письма:

- побуждение, мотив, задача
- анализ звуковой структуры слова
- соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы
- моторная операция процесса письма

## **1.2. Проявления дисграфии. Классификация дисграфий**

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877г. Затем появилось много других работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи.

В конце XIX начале XX века существовали две противоположные точки зрения. Одни авторы (Ф. Бахман, Г. Фольф, Б. Энглер) рассматривали нарушение чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости. Другие (В. Морган, А. Куссмауль, О. Беркан, Д. Гиншельвуд) подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Среди авторов, отстаивающих изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения и письма, существовали различные толкования природы этого расстройства. Наибольшее распространение в литературе и особенно в практической диагностике получила точка зрения, утверждающая, что в основе патологии чтения и письма лежит

неполноценность зрительного восприятия и памяти. Согласно этому взгляду, механизмом нарушений чтения и письма является дефектность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения чтения и письма стали называть «врождённая словесная слепота». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург.

Постепенно понимание природы нарушений чтения и письма менялось. Это расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Одновременно происходит дифференциация понятий «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия».

Выделяются различные формы дислексии и дисграфии, появляются классификации нарушений чтения и письма.

Большое значение в развитии учения о нарушениях письменной речи имела точка зрения невропатолога Н. К. Монакова. Он впервые связал дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства или афазией.

Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

- 1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука; 2) соотнесение звука с буквой; 3) синтез букв в слово; 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы; 5) определение ударения, мелодии слова, гласных слова; 6) понимание прочитанного.

Е. Иллинг считал главным в картине алексии и аграфии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы.

О. Ортон (1937) посвятил специальное исследование расстройствам чтения, письма и речи у детей. Он указывал, что затруднения у детей при обучении грамоте отличаются от нарушений чтения и письма у взрослых при повреждениях головного мозга. Ортон подчёркивал, что основное затруднение у детей с нарушениями чтения и письма заключается в неспособности составлять из букв слова. Ортон вслед за Е. Джексоном

называл эти затруднения «алексией и аграфией развития» или «эволюционной дислексией и дисграфией». Термин «алексия и аграфия развития», или «эволюционная дислексия и дисграфия», больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушений чтения и письма у детей с задержкой развития некоторых психических функций. Ортон сделал вывод, что алексия и аграфия у детей вызываются не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Он отмечал, что эти нарушения чаще всего встречаются у детей с моторными недостатками, у левшей, у тех, у которых поздно осуществляется латерализация, выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р. А. Ткачева и С. С. Мнухина.

С. С. Мнухин в работе «О врождённой алексии и аграфии» говорит о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексия и аграфия встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Автор делает вывод о том, что нарушения чтения и письма сопровождаются рядом других расстройств. Общей психопатологической основой этих расстройств, по мнению С. С. Мнухина, является нарушение структурообразования. С. С. Мнухин считает, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощённость различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, родовые травмы).

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчеркивается определённая зависимость между этими нарушениями, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха – с другой (Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина).

В своих ранних работах М. Е. Хватцев связывал нарушения письменной речи непосредственно с нарушениями звукопроизношения. Те случаи, когда дефекты речи исправлялись, а нарушение чтения и письма оставалось, автор объяснял большой стойкостью старых связей между образом звука и буквой. В более поздних работах М. Е. Хватцев рассматривает эти нарушения более дифференцированно, с учётом сложной структуры процесса чтения и письма [17].

О. Б. Иншакова пишет, что современные знания о дисграфии и дислексии в нашей стране связаны, главным образом, с идеями А. Р. Лурия, В. Н. Винарской, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной. Они более чем полвека лежат в основе отечественной теории и практики изучения нарушений письма и чтения у детей и взрослых, сохраняя своё значение и в настоящий момент. Однако в соответствии с достижениями последних лет эти идеи требуют внесения ряда дополнений не только с целью создания новых подходов в изучении данной проблемы, но и для решения многочисленных практических вопросов. Подойти к её решению возможно только через разработку теории более высокого уровня обобщения, способного объяснить все имеющиеся теоретические положения и экспериментальные данные [24].

В отечественной литературе распространена концепция Р. Е. Левиной, трактующей нарушения чтения и письма как проявление системного нарушения речи, как отражение недоразвития устной речи во всех её звеньях [28].

Так Р.Е. Левина и Л. Ф. Спириной (1940, 1963, 1965) отмечают связь расстройства письма с недостаточностью фонематической системы речи детей, с несформированностью представлений о фонеме, что проявляется в заменах букв на письме [17].

Р. Е. Левина пишет: «Особой формой речевой деятельности является письмо и чтение. Как отмечалось, между недоразвитием устной речи нарушениями письма и чтения существует тесная связь. Поэтому, если у

детей в процессе обследования выявляется общее недоразвитие устной речи или отклонения в развитии произношения, нужно обязательно проверить, как эти дети усваивают письмо и чтение. При этом надо помнить, что не всегда при нарушениях чтения и письма наблюдаются выраженные недостатки устной речи. Необходимо учитывать, что к моменту обучения ребёнка в школе фонетические недостатки речи могут быть исправлены, а фонематические продолжают ещё оставаться. Одним из условий развития письменной речи является сознательный анализ составляющих её звуков, без которого процесс письма является сознательный анализ составляющих её звуков, без которого процесс письма является невозможным. Поэтому, если ребёнок допускает в письме много ошибок или совсем не умеет писать, нужно выявить его готовность устно производить анализ звукового состава слов.

Нарушения чтения и письма у детей с недоразвитием речи (алексия и дислексия, аграфия и дисграфия) трактуются как дефекты, связанные с недостаточной подготовленностью ребёнка к устной речи (недостаточностью фонематических и морфологических обобщений).

Положение о связи нарушений письма с отставанием предшествующего речевого развития открыло пути не только к устранению данного дефекта, но и к его предупреждению» [22].

Корнев А. Н. указывает: «Дисграфией следует называть стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха» [12].

Наличие специфических ошибок в письме является основным диагностическим признаком дисграфии (Спирова Л. Ф., 1982, Садовникова И. Н., 1983)

Садовникова И. Н. пишет, что «дисграфией следует называть частичное расстройство процессов письма... Их основным симптомом

является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [19].

Ананьев Б. Г., 1955 отмечал, что точно такие же ошибки нередко встречаются у здоровых детей на начальных этапах обучения, но затем быстро исчезают. При дисграфии же они приобретают стойкий характер.

И. Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок:

1. ошибки на уровне буквы и слога;
2. ошибки на уровне слова;
3. ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога – это наиболее многочисленная по типам группа ошибок.

Рассматривая ошибки фонематического восприятия И. Н. Садовникова указывает, что в основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих, акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведёт к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму мы в подобных случаях обнаруживаем смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определённый звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву.

Это может иметь место при:

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

По акустико – артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные



гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются между собой, так и с любым из своих компонентов [28].

Л. С. Волкова даёт следующее определение дисграфии: «Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма» [17].

Р. И. Лалаева указывает: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [16]

Л. С. Волкова указывает, что дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Классификации дисграфии осуществляются на основе различных критериев: с учётом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

М. Е. Хватцев выделил пять видов дисграфий, но его классификация не соответствует современным представлениям о нарушениях письменной речи [25].

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

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

А. Н. Корнев отмечает, что систематика дисграфий разработана недостаточно и представлена преимущественно педагогическими её вариантами. Рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные её варианты, он выделяет не только

соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, которые обуславливают и сопровождают различные варианты нарушений письма. Он подробно описывает особенности развития детей, имеющих различные формы дисграфии.

Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков [12].

1. *Паралалический вариант дисграфии* (отражение дефектов произношения в письме) проявляется в виде смещений букв, нарушений воспроизведения в письме звукослоговой структуры слов. Клиническая симптоматика этого вида дисграфии в большинстве случаев представлена синдромом осложненного психического инфантилизма. На фоне эмоциональной лабильности у детей обнаруживаются проявления церебрастении, повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Интеллектуальная сфера детей характеризуется выраженной неравномерностью. Вербально-логические способности существенно ниже невербальных. Из предпосылок интеллекта у детей страдают сукцессивные функции, тонкая пальцевая моторика.

2. *Фонематическая дисграфия* сопровождается стойкими ошибками в виде смещения букв, соответствующих оппозиционным согласным, близким по акустико-артикуляторным признакам. В письме детей возможны и пропуски букв. Устная речь нормально развита, не нарушена. В основе этого вида дисграфии лежит несовершенство фонематических представлений, слабая сформированность фонематического анализа, что отрицательно сказывается на избирательности фонемно-графемного выбора. Большинство детей с этим нарушением имеют низкую умственную работоспособность, трудности концентрации и распределения внимания. Интеллектуальное развитие детей колеблется в пределах от нижней границы нормы до

пограничной умственной отсталости. Вербально-логические способности страдают в значительно большей степени, чем невербальные. Из предпосылок интеллекта наиболее несовершенны сукцессивные функции, обеспечивающие различение, запоминание и воспроизведение временных последовательностей стимулов, действий или символов.

3. *Дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза*, А. Н. Корнев относит к метаязыковым. У детей с этим видом дисграфии страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. Этот вид дисграфии, по наблюдениям автора, является наиболее распространенным. В письме детей встречаются многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушено деление текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения — на слова. Возможны слитные написания слов, отдельное написание частей слова. В основе данного варианта дисграфии лежит несформированность навыка анализа и синтеза, являющегося одной из форм интеллектуальной деятельности. Освоение этого навыка зависит как от уровня языковой зрелости, так и от состояния предпосылок интеллекта и интеллектуальных способностей. Клиническое исследование обнаруживает у детей с данным вариантом дисграфии незрелость интеллектуальных способностей, достигающую иногда степени пограничной умственной отсталости. Неполноценность предпосылок интеллекта проявляется в нарушении произвольной концентрации и переключения внимания, нарушении динамического праксиса.

4. *Диспраксическая дисграфия* проявляется как неспособность овладения графическим образом букв. В письме детей присутствуют ошибки в виде замен букв, сходные по начертанию или имеющих одинаковые элементы, наблюдается недописывание элементов букв. У детей с этим видом нарушения письма медленно вырабатывается стабильная двигательная

формула буквы, их характеризует неровный почерк, медленный темп письма. В клинической характеристике детей отмечается нарушение пальцевого праксиса, затруднения динамической организации движений (инертность в переключении). Невербальные интеллектуальные способности детей в целом ниже вербальных.

А. Н. Корнев отмечает, что описанные типы дисграфий в чистом виде встречаются у детей сравнительно редко. Обычно наблюдается смешанная картина. Чаще всего сочетаются дисграфии фонематическая и «анализа – синтеза».

Диспраксическая дисграфия представляет собой относительно редкое расстройство.

А. Н. Корнев указывает, что возникающие при дисграфии ошибки можно разделить на несколько категорий:

а) ошибки звуко-буквенной символизации (замены букв фонематически или графически близких)

б) ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации)

в) ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов).

Особо следовало бы выделить ошибки, повторяющие устноречевые парафазии (так называемое «косноязычие в письме»). С точки зрения А. Н. Корнева, эти ошибки отражают проблемы устной, а не письменной речи и лишь условно могут быть включены в дисграфические [12].

Т.В. Ахутина с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе [24].

В частности, автор выделила *трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля)*. Так, у детей с данными нарушениями отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, трудности ориентировки в задании, включения в задание, импульсивность решений и инертность, затруднения в переключении с одного задания на другое. В письме характерны ошибки упрощения программы по типу патологической инертности. К ним относятся: инертное повторение (персеверация) букв, слогов, слов, типов заданий; пропуски букв и слогов; предвосхищение (антиципация) букв и слипание (контаминация) слов. Для детей с регуляторной дисграфией характерны трудности языкового анализа, являющиеся ярким проявлением снижения ориентировочной деятельности. Невозможность распределить внимание между технической стороной письма и орфографическими правилами приводит к тому, что дети не соблюдают правила написания прописной буквы, безударных гласных и т. п. [16]

*Второй вариант нарушений письма обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры.* При этом у детей наблюдается повышенная утомляемость, колебания работоспособности — уровень работоспособности меняется в течение четверти, недели, дня, урока. Обычно эти дети не сразу включаются в задание, а, начав его, быстро устают; через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, вследствие чего ребенок вновь устает — ложится на парту или сползает с нее. На фоне утомления ребенок делает разнообразные грубые ошибки и, прежде всего, те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребенку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от утомления.

*Третий вариант трудностей письма* Т. В. Ахутина определяет как *зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу*. От

работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

Анализ трудностей письма у детей с данным видом дисграфии обнаруживает следующие особенности: сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки; постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру; раздельное написание букв внутри слова; трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв, замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных. Кроме того, наблюдаются устойчивая зеркальность при написании букв З, Е, э, с; замены букв У-Ч, б-д, д-в; невозможность создания навыка идеограммного письма («кено» вместо кино). Также к особенностям трудностей письма Т. В. Ахутина относит пропуск и замену гласных, в том числе, ударных, тенденцию к фонетическому письму («радсно» вместо радостно) и трудности выделения целостного образа слова.

Все перечисленные особенности легко находят своё объяснение в одном механизме – трудностях оперирования пространственной информацией и попытках их компенсации.

Т. В. Ахутина подчёркивает, что одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы. Таким образом, для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма. Более того, надёжный вывод о механизме дисграфии может быть сделан при сопоставлении особенностей письма с состоянием других высших психических функций [24].

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса

письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: **артикуляторно – акустическую, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.**

Рассмотрим подробно эти виды дисграфий:

**1. Артикуляторно – акустическая дисграфия** во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Это, по терминологии М. Е. Хватцева, «косноязычие в письме». Ребёнок пишет так, как произносит. В основе её лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребёнок отражает своё дефектное произношение на письме.

Артикуляторно – акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы ещё чёткие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счёт сохранных функций (например, за счёт чёткой слуховой дифференциации, за счёт сформированности фонематических функций).

**2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем).** По традиционной терминологии это – **акустическая дисграфия.**

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие,

звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т', ч – щ, ц – т, ц – с). Этот вид дисграфии проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие дифференциации твёрдых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например о – у (туча – «точа»), е – и (лес – «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжёлых случаях смешиваются буквы, обозначающие артикуляторно и акустически звуки (л – к, б – в, п – н). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И. А. Зимняя, Е. Ф. Соболевич, Л. А. Чистович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического слухового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма функционирование этого процесса усложняется, фонема соотносится с определённым зрительным образом буквы.



Одни авторы (О. А. Токарева, 1969, 1971, С. Борель - Мезони и др.) считают, что в основе замен букв, которые обозначают фонетически близкие звуки, лежит нечёткость слухового восприятия, слуховой дифференциации звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счёт избыточности, за счёт закреплённых в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными [17].

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляется на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечёткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме [17].

Другие авторы (Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л. К.

Назаровой) не влияет на количество ошибок, т. е. не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8 – 9 раз.

Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы.

Л. С. Волкова отмечает, что для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого – либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учётом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую.*

Л. С. Волкова подчеркивает, что о механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

**3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.** В основе её лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространёнными при этом виде дисграфии будут искажения звуко – буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв; добавление букв; пропуски добавления, перестановка слогов.

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребёнка не только во внешнем, речевом, но и прежде всего во внутреннем плане, по представлению.

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

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной.

**4. Аграмматическая дисграфия** (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева) Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения, текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико – грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

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

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

предложений, пропусков членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

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

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д, т – ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и – ш, п – т, х – ж, л – м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга [17].

Этиологический фактор (причины) дисграфии до сих пор не полностью выявлен. Данный вопрос и по настоящее время продолжает оставаться дискуссионным. Одни авторы утверждают наследственную предрасположенность к нарушениям чтения и письма (К. Лонай, М. Суле), другие считают, что существует особая врождённая предрасположенность, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Большая же часть учёных сходится во мнении, что предрасположенность к данной речевой патологии возникает в разные периоды: пренатальный, натальный и постнатальный. Существенную роль в нарушении письменной речи играет воздействие биологических и социальных факторов [25].

В настоящее время учёными выдвинуты две основные теории возникновения дисграфии и дислексии у детей. Одна из них – теория фонологического дефицита, центральным звеном которой является трудность обработки детьми с дисграфией и дислексией звуковой стороны речи.

Другая теория связана со зрительными нарушениями. В ней рассматривается наличие различных зрительных аномалий (нарушение зрительной маскировки, офтальмокинеза, работы фазического и тонического каналов и др.). Данные теории всесторонне изучаются, но, кажется, никто уже не может отрицать их совместного существования. Однако, с нашей точки зрения, до настоящего момента отсутствуют те объективные анатомические и физиологические данные, которые позволили бы убедительно обосновать эти выдвигаемые теории. Поэтому продолжается дальнейшая разработка и интенсивное накопление сведений, позволяющих создать новые концептуальные модели, возможно, более адекватно отражающие особенности изучаемых явлений [24].

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

Л. С. Волкова отмечает, что дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в её симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Вместе с тем дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определённые психические наслоения [17].

М. А. Поваляева указывает, что дисграфия может проявляться у детей с нормальным интеллектом, но с нарушением звукопроизношения, недоразвитием фонематического слуха и несформированностью зрительно – пространственных ориентировок [25].

Таким образом, под дисграфией мы будем понимать частичное специфическое расстройство процесса письма.

Различные авторы предлагают различные классификации дисграфий.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно – акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (*дифференциации фонем*), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (*дифференциации фонем*) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении.

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии.

В тяжёлых случаях смешиваются буквы, обозначающие далёкие артикуляторно и акустически звуки. При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

С учётом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую*.

### **1.3. Сформированность фонематического слуха как важнейшее условие формирования навыка письма**

Вопросами изучения фонематического слуха в онтогенезе занимались: В. И. Бельтюков, В. К. Орфинская, Р. Е. Левина, Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин и др.

Анализируя литературу по проблеме исследования, мы считаем необходимым уточнить понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». В психологии, лингвистике, дефектологии, педагогике существуют различные определения этих понятий.

По мнению Л. С. Волковой фонематический слух - тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова (фонематический слух близок по значению фонематическому восприятию) [17].

А. Р. Лурия рассматривает фонематический слух как способность к обобщению в отдельные группы различных звучаний, используя существенные признаки звуков и игнорируя случайные.

М.Е. Хватцев определяет фонематический слух как «способность воспринимать звуки нашей речи как смысловые единицы, которая является основным качеством человеческого слуха» [2]. Только при наличии фонематического слуха возможно чёткое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов.

Т. Б. Филичева Т. В. Туманов рассматривают фонематический слух как способность ребёнка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова.

По мнению Л. Е. Журовой и Д. Б. Эльконина, фонематическое восприятие у детей формируется в процессе специального обучения как результат более высоких форм речевого слуха. Под термином «фонематическое восприятие» подразумевается специальное действие по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы.

Фонематическое восприятие, по мнению А. М. Бородич, представляет собой развитие аналитической деятельности в области собственной речи ребёнка (умение анализировать речь, разлагая её на составляющие элементы). Другими словами, под фонематическим восприятием понимается «умение выделять в речи предложение, в предложении слова и в словах звуки».

М. Г. Генинг и Н. А. Герман видят в фонематическом восприятии способность ребёнка воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи, особенно акустически близкие. Рассматривая фонематическое восприятие как способность, а не умение, исследователи тем самым отождествляют его с фонематическим слухом.

Е. Ф. Архипова пишет, что в 60-х годах XX века использовали термин «звуковой анализ» и выделяли следующие его виды: естественный звуковой анализ и искусственный звуковой анализ.



Естественный (сенсорно – перцептивный) звуковой анализ обслуживает устную речь, с его помощью осуществляется смыслоразличительная функция.

Искусственный (интеллектуальный) звуковой анализ спонтанно не формируется, им дети овладевают в ходе целенаправленного обучения. Этот вид звукового анализа обслуживает письменную речь человека. В процессе интеллектуального звукового анализа осуществляются три основные интеллектуальные операции: 1) определение наличия или отсутствия звуков в слове, 2) местоположение звуков в слове, 3) определение линейной последовательности и количества звуков в слове.

Д. Б. Эльконин предложил ввести для обозначения этих двух видов звукового анализа новые различные термины – «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». Естественный звуковой анализ стали обозначать термином «фонематический слух». Искусственный звуковой анализ стали обозначать термином «фонематическое восприятие».

По мнению Л. С. Волковой фонематическое восприятие - специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. [17]

Таким образом, фонематический слух является особым видом физического слуха человека, позволяющим слышать и дифференцировать фонемы родного языка. Фонематическое восприятие есть анализ звукового состава слова [2].

Е. Ф. Архипова отмечает, что в онтогенезе реакции на звуковые раздражения отмечаются уже у новорождённого ребёнка. Они выражаются во вздрагивании всем телом, мигании, в изменении дыхания и пульса. Несколько позднее, на второй неделе, звуковые раздражения начинают вызывать задержку общих движений ребёнка, прекращение крика. Все эти реакции носят характер врождённых, т. е. безусловных рефлексов.

Первые условные рефлексы на звуковые раздражители образуются у детей в конце первого и начале второго месяца жизни. В результате

многократного подкрепления звукового сигнала (например, звонка) кормлением ребёнок начинает отвечать на этот сигнал сосательными движениями. В это же время он определяет направление звучания, поворачивает голову в сторону источника звука.

Несколько позднее, на третьем и четвёртом месяце жизни, ребёнок начинает дифференцировать качественно разные звуки (например, звучание рояля и звон колокольчика) и однородные звуки различной высоты. Основную семантическую нагрузку в возрасте от 3 до 6 месяцев несёт интонация. В это время у ребёнка развивается способность дифференцировать интонацию и выражать свои переживания (например, приятное или неприятное) с помощью оттенков голоса. В последующие месяцы первого года жизни отмечается дальнейшее развитие слухового анализатора. Ребёнок начинает более тонко различать звуки окружающего мира, голоса людей и отвечать на них различным образом. Те слова и фразы, которые ребёнок начинает «понимать», воспринимаются им в недостаточно расчленённом виде и мало чем отличаются от прочих звуков, являющихся для малыша сигналами предметов и явлений окружающего мира (лай собаки, звонок будильника и т. п.). Так, ребёнок шести – восьми месяцев может уже правильно реагировать на произнесённое кем-либо слово «часы», указыванием на соответствующий предмет. Но при этом такое же действие он выполняет, если произнести не «часы», а похожие по звучанию слоги: «ти-ти» или «ки-ки». Таким образом, ребёнок узнаёт слово по его ритму, общему звуковому облику. Входящие же в состав слова звуки воспринимаются им еще диффузно и потому могут быть заменены другими, акустически сходными звуками. Последующее развитие функции слухового анализатора, связанное с интенсивным формированием у него второй сигнальной системы, характеризуется постепенным переходом от обобщённого восприятия фонетической (звуковой) структуры речи к более дифференцированному. Если в конце первого года ребёнок улавливает в речи

главным образом интонацию и ритм, то на втором году жизни он начинает более точно дифференцировать звуки речи, звуковой состав слов.

Различение оппозиционных звуков детьми происходит постепенно:

Первоначально ребёнок различает наиболее грубо противопоставленные звуки – гласные и согласные, но внутри этих групп наблюдается широкая генерализация: согласные ещё вовсе не различаются, а среди гласных выделяется наиболее фонетически мощный и легко артикулируемый звук [а]; ему противопоставляются все остальные гласные звуки, между собой также не дифференцируемые;

Далее происходит дифференциация «внутри» гласных – [и-у], [э-о], [и-о], [э-у]; позже остальных он начинает различать высокочастотные гласные [и-э], низкочастотные звуки [у-о]; труднее воспринимается звук [ы];

Затем формируются оппозиции «внутри» согласных: определение наличия или отсутствия согласного звука в слове как широко обобщённого звука, последующее различение сонорных – шумных; твёрдых – мягких; взрывных – фрикативных; глухих – звонких; свистящих – шипящих.

Е. Ф. Архипова отмечает, что фонематический слух формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребёнок в 7 – 11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи.

К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения, считает А. Н. Гвоздев. Н. Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни при понимании речи ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Примерно к началу третьего года жизни ребёнок приобретает способность различать на слух все звуки речи и, по мнению известных исследователей речевого слуха детей, фонематический слух ребёнка оказывается достаточно сформированным.

Однако развитие фонематического восприятия и его совершенствование продолжается и в дошкольном возрасте. Решающим фактором развития фонематического восприятия ребёнка является развитие его речи в целом в процессе общения с окружающими людьми.

Фонематическое восприятие формируется у ребёнка в процессе развития импрессивной речи. Овладение фонематическим восприятием предшествует другим формам речевой деятельности – устной речи, письму, чтению, поэтому фонематическое восприятие является основой всей сложной речевой системы.[2]

Н. Х. Швачкин в своих исследованиях, посвящённых изучению становления фонематического восприятия у детей, выявил определённые закономерности в развитии фонематического восприятия у детей и определил двенадцать генетических рядов формирования фонематического развития ребёнка.

Двенадцать фонематических (генетических) рядов:

- 1-й – различение гласных;
- 2-й – различение наличия согласных;
- 3-й – различение сонорных и артикулируемых шумных;
- 4-й – различение твёрдых и мягких согласных;
- 5-й – различение сонорных согласных;
- 6-й – различение сонорных и неартикулируемых шумных;
- 7-й – различение губных и язычных;
- 8-й – различение взрывных и придумных;
- 9-й – различение переднее- и заднеязычных;
- 10-й – различение глухих и звонких;
- 11-й – различение шипящих и свистящих;

12 – различение плавных и заднеязычного [j].

Фонематическое восприятие развивается в связи с развитием семантики речи ребёнка.

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической сторон речи происходит постепенно. В овладении речью главная роль принадлежит фонематическому восприятию.

Рассматривая онтогенетические особенности развития фонематического слуха и фонематического восприятия М. В. Фомичёва, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутелова указывают, что к 4 годам в норме ребёнок должен дифференцировать все звуки, то есть у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

К этому же времени у ребёнка заканчивается формирование правильного звукопроизношения [21].

И. Н. Садовникова, рассматривая становление механизмов речи в онтогенезе отмечает, что функция слухового анализатора формируется у ребёнка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребёнка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне меняется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (Н. Х. Швачкин) [28].

М. В. Фомичёва, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутелова указывают, что фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются и становится возможным выделение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико – синтетической деятельности, благодаря которым ребёнок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

При помощи аналитико – синтетической деятельности ребёнок сравнивает свою несовершенную речь с речью старших и происходит формирование у него звукопроизношения.

Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова.

Д. Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико – синтетической деятельности ребёнка, т. е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала [21].

Более того, И. Н. Садовникова подчеркивает, что для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико – грамматического развития находят отражение в письме и чтении.

Волкова Л. С. пишет также: «Фонематический анализ и синтез – умственные действия по анализу или синтезу звуковой структуры слова» [17].

Л. С. Волкова пишет, что при восприятии речи ребёнок сталкивается с многообразием звучаний в её потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему

нужно извлечь из них фонему, при этом отвлекаясь от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать её по тем постоянным (инвариантным различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребёнок не научится этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как себе тождественное. В процессе речевого развития у ребёнка вырабатывается фонематический слух, так как без него, по выражению Н. И. Жинкина, невозможна генерация речи. Фонематический слух осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребёнка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и фонетический слух, который осуществляет «слежение за непрерывным потоком слогов». Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах – звуках (аллофонах) важно, чтобы эти звуки произносились нормировано, т.е. в общепринятых, привычных реализациях, иначе их трудно опознавать окружающим. Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют речевой слух) осуществляют не только приём и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. Речевой слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения» [17].

Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным (Л. Ф. Спирина, 1982).

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребёнка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции создаёт условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой [17].

Р. Е. Левина предлагает следующую периодизацию в формировании фонематического развития:

- 1 этап – дофонематическая стадия развития, когда отсутствует дифференциация звуков;
- 2 этап – начальная стадия дифференциации фонем;
- 3 этап – завершающая стадия дифференциации фонем;
- 4 этап – появляется готовность к элементарному звуковому анализу;
- 5 этап – возможность осуществлять тонкую дифференциацию фонем и проводить операции звукового анализа.

Если первые три этапа у ребёнка в норме реализуются в раннем детстве, то последние два этапа ребёнок проходит в старшем дошкольном возрасте, в процессе активного содействия со стороны взрослого [2].



Таким образом, *под фонематическим слухом* мы будем понимать тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. *Под фонематическим восприятием* мы будем понимать специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. К 4 годам в норме ребёнок должен дифференцировать все звуки, то есть у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

Нарушения фонематического слуха обуславливают возникновение у младших школьников дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

#### **1.4. Обзор методик логопедической работы, направленных на преодоление дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем)**

В настоящее время разными авторами разработаны методические указания к ведению логопедической работы, имеющей профилактический характер [10], [13], [17], [28], [31].

Необходимость профилактической работы обусловлена тем, что по данным современных источников среди неуспевающих младших школьников более половины детей в дошкольном возрасте имеют речевые проблемы: поздно заговорили, имели дефектное звукопроизношение, ограниченный словарь, несформированный фонематический слух и т. д.

Как указывает Л. С. Волкова, профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с

речевыми нарушениями. Должна осуществляться работа по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи.

Л. С. Волкова, рассматривая развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем) при устранении дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания подчёркивают, что 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 логопедической работе используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков и этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Л. С. Волкова предлагает на первом этапе последовательно уточнять произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков, а на втором этапе проводить сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

Предлагается следующий план работы на первом этапе:

- уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое и тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- выделение его на фоне слога;
- определение наличия и места в слове (начало, середина, конец);
- определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове);
- выделение его из предложения, текста.

Рассматривая второй этап, Л. С. Волкова указывает, что дифференциация звуков должна осуществляться 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 буквами.

При устранении дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определённой буквой. Большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков [17].

Л. В. Венедиктова, Р. И. Лалаева [16] предлагают свои методические разработки логопедических занятий по коррекции нарушений чтения и письма. Л. В. Венедиктова, Р. И. Лалаева выделяют основные принципы логопедической работы по устранению нарушений письма и чтения, на которых и построена данная программа:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения).
2. Принцип учёта «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому).
3. Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы).
4. Принцип опоры на сохранное звено психической функции.
5. Принцип учёта психологической структуры процесса чтения и письма и характера нарушения речевой деятельности.
6. Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма.
7. Принцип комплексности.
8. Принцип системности.
9. Принцип деятельностного подхода.
10. Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций.

## 11. Онтогенетический принцип.

Л. Н. Ефименковой разработана методика коррекции устной и письменной речи учащихся начальных классов, у которых нерезко выражено общее недоразвитие речи. Она выделяет два раздела:

### I. Коррекция устной и письменной речи учащихся первого класса.

Л. Н. Ефименкова подчёркивает: «Взаимосвязь коррекционного и обучающего процессов способствует успешному усвоению учащимися материала по родному языку в целом. Учитывая то, что дети – дисграфики уже с первого класса отстают в овладении письмом, в усвоении и применении на письме грамматических правил, необходимо начинать работу по предупреждению дисграфии с первого класса». [7]

Л. Н. Ефименкова выделяет в работе несколько этапов.

1 этап. Логопедическую работу следует начинать с усвоения детьми понятия «слово», его лексического и грамматического значения. После усвоения этой темы Л. Н. Ефименкова предлагает переходить к работе над предложением. Необходимо учить детей правильно строить предложение, правильно грамматически и интонационно оформлять его.

2 этап. Следующий этап работы – формирование связной речи. Вначале дети учатся разным видам пересказа (подробному, выборочному, краткому и творческому), затем составляют рассказы по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по опорным словам, по предложенному плану.

3 этап. Дальнейшая работа направлена на развитие фонематического восприятия. Уточняется представление детей о том, что слово состоит из звуков, звуки сливаются в слоги. Затем ученики усваивают слоговую структуру слова, сначала с опорой на ритмический рисунок слова, потом на слогаобразующую роль гласных. На данном этапе основное внимание логопед уделяет выделению гласных звуков (букв) из слова. С этой целью проводятся структурные диктанты (логопед называет слово, например, рыба, ученики изображают это слово графически и над соответствующим слогом пишут гласный, например, ы, а), послоговое письмо с соотнесением

количества гласных с количеством слогов в слове. Такие методические приёмы способствуют устранению некоторых дисграфических ошибок: пропуск гласных, пропуск или добавление слогов в слове.

Опираясь на гласные второго ряда, логопед подводит учеников к пониманию и практическому усвоению одного из способов смягчения согласных.

Первый год коррекционной работы завершается развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов.

Учитывая то, что у детей с не резко выраженным общим недоразвитием речи остаются несформированными некоторые неречевые процессы (мышление, слуховое и зрительное внимание и память), на протяжении всего первого года коррекционной работы в занятия включаются задания, направленные на их развитие.

## II. Исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов.

1 этап. На втором году обучения первые несколько занятий отводятся на закрепление тем «Состав слова», «Родственные слова», «Образование слов». Затем логопед работает над различением приставок и предлогов (с предлогами учащиеся подробно познакомились на первом году обучения). В последующей работе над дифференциацией звуков логопед может включать в занятия задания на закрепление морфологического состава слова.

2 этап. Л. Н. Ефименкова отмечает, что у учащихся –дисграфиков много ошибок на безударные гласные. Поэтому необходимо работать над выработкой у учеников умения находить в слове безударные гласные и подбирать к ним проверочные слова. На данном этапе работа в основном направлена на развитие фонематического слуха. С этой целью предлагается система упражнений на различение гласных и согласных звуков (букв), смешиваемых в устной речи и на письме (гласных ы – и, а - я, о - ё, у - ю, ё - ю; звонких и глухих согласных з - с, б - п, д - т, г - к, ж - ш, в - ф; свистящих и шипящих ш - с, ж - з, с - ц, ч - щ; аффрикат ч - ц).

Дифференциация гласных и согласных даётся по единой схеме, что позволяет ученикам пройти последовательно весь комплекс по различению звуков (букв). Параллельно рассматриваются грамматические темы: «Оглушение звонких согласных в конце слова», «Безударные гласные». Дифференциация каждой пары заканчивается диктантами с заданиями, изложениями и другими видами заданий, связанных с развитием контекстной речи.

Л. Н. Ефименкова отмечает, что предлагаемый методический материал можно использовать выборочно, учитывая речевые нарушения конкретной группы учеников [7].

Кроме этого, коррекционные игры и упражнения для коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания предлагают другие авторы: Баранюк О. А. [3], Мисаренко Г. Г.[19], Татарина И. А. [30], Ягилева С. Л. [35].

Таким образом, Л. С. Волкова, рассматривая развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем) при устранении дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания подчёркивает, что 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 логопедической работе используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков и этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

При устранении дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определённой буквой. Большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

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

1. Нарушения письменной речи являются распространённым речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез;

2. Различные авторы по – разному рассматривают определение, классификацию и симптоматику такого нарушения письменной речи как дисграфия.

Мы будем понимать под дисграфией частичное специфическое расстройство процесса письма.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно – акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (*дифференциации фонем*), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (*дифференциации фонем*) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии.

В тяжёлых случаях смешиваются буквы, обозначающие далёкие артикуляторно и акустически звуки. При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

С учётом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую*.

3. Под *фонематическим слухом* мы будем понимать тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

*Под фонематическим восприятием* мы будем понимать специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. К 4 годам в норме ребёнок должен дифференцировать все звуки, то есть у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

Нарушения фонематического слуха обуславливают возникновение у младших школьников дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

4. Р. Е. Левина предлагает следующую периодизацию в формировании фонематического развития:

1 этап – дофонематическая стадия развития, когда отсутствует дифференциация звуков;

2 этап – начальная стадия дифференциации фонем;

3 этап – завершающая стадия дифференциации фонем;



4 этап – появляется готовность к элементарному звуковому анализу;

5 этап – возможность осуществлять тонкую дифференциацию фонем и проводить операции звукового анализа.

Если первые три этапа у ребёнка в норме реализуются в раннем детстве, то последние два этапа ребёнок проходит в старшем дошкольном возрасте, в процессе активного содействия со стороны взрослого.

5. Л. С. Волкова, рассматривая развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем) при устранении дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания подчёркивает, что 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 логопедической работе используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков и этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Л. С. Волкова предлагает на первом этапе последовательно уточнять произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков, а на втором этапе проводить сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

При устранении дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определённой буквой. Большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ**

Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В процессе письма осуществляются операции позволяющие перевести устную речь в письменную. При нарушении отдельных механизмов письма, у ребенка могут формироваться различные виды дисграфии. Дисграфия - это частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Принято выделять следующие ее виды: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфия.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с), к ней же относится неправильное обозначение мягкости согласных на письме.

Существуют различные методические подходы к коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания. Традиционно коррекционно-логопедическая работа осуществляется в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Основными направлениями коррекционной работы по преодолению дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания являются: развитие слуховых дифференцировок, развитие звукового восприятия, уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане, развитие фонематического анализа и синтеза. Параллельно необходимо проводить работу по развитию высших психических функций: слухового и зрительного внимания, памяти, мышления, а также формировать коммуникативные умения и навыки.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ**

### **2. 1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

**С целью** выявления симптоматики и механизмов нарушений письма у обучающихся третьих классов с ЗПР нами было организовано экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 1 г. Назарово с 01.01.2017г. по 25.01.2017г. В исследовании принимали участие 10 обучающихся третьих классов, имеющих ЗПР (Приложение А): 60% мальчиков, 40% девочек. Возраст обучающихся на момент обследования 9 – 9, 5 лет.

В МБОУ СОШ № 1 обучаются дети по АОП для детей с ЗПР, на основании заключения ПМПК, инклюзивно.

В основу исследования навыков письма и устной речи легла методика И.Н. Садовниковой, также были использованы варианты заданий методики Р.И.Лалаевой, Л.В.Бенедиктовой.

Цель констатирующего эксперимента состояла в том, чтобы выявить условные уровни проявления дисграфических ошибок у обучающихся 3 классов с ЗПР в общеобразовательной школе.

В исследовании была проведена диагностика уровня сформированности навыка письма и фонематического восприятия у младших школьников, с выявлением у них дисграфических ошибок, овладения графо-моторными навыками.

Перед процедурой исследования была изучена документация на каждого ребенка: рабочие тетради по русскому языку, данные предоставленные классным руководителем.

Констатирующий эксперимент проводился в II этапа.

I этап. Предварительный.

II этап. Основной.

На предварительном данном этапе проводились беседы с учителями, беседы с родителями, анализ психолого – педагогической документации, анализ письменных работ учащихся (диктантов) 3-х классов средней школы № 1 г. Назарово.

### *Критерии оценки:*

За каждую ошибку при дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания снимался 1 балл.

Общее количество баллов суммируется.

В связи с этим, по результатам I этапа констатирующего эксперимента была сформирована *экспериментальная группа* из числа обучающихся, имеющих дисграфию на основе нарушений фонемного распознавания.

На основе анализа психолого – педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами и родителями, наблюдений за детьми получены следующие данные об обучающихся экспериментальной группы:

С образовательной программой 8 человек (80%) справляется «удовлетворительно», 2 ребёнка (20%) – «хорошо».

По предмету «русский язык» (за I четверть третьего класса) 7 человек (87,5%) имеют оценку «удовлетворительно», 1 человек (12,5%) – «хорошо».

- неустойчивое внимание у 7 детей (87,5%), устойчивое внимание у 1 ребёнка (12,5%).

Частые пропуски по болезни (частые ОРВИ) – 1 ребёнка (12,5%).

Для проведения основного этапа констатирующего эксперимента были использованы общепринятые в логопедии методы обследования звукопроизношения и фонематического слуха учащихся (О. Е. Грибова, О. Б. Иншакова, Т. Б. Филичева) [17], [32], бальная оценка, предложенная Т. А. Фатековой [33].

### Серия 1

–Исследование сенсомоторного уровня речи включает четыре группы заданий:

- 1.Проверка фонематического восприятия;
- 2.Исследования состояния артикуляционной моторики;
- 3.Исследование звукопроизношения;
- 4.Проверка сформированности звукослоговой структуры слова.

Таким образом, все задания объединены в четыре серии с одинаковыми максимальными оценками в тридцать баллов. Наибольшее количество баллов за всю методику равно ста двадцати. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 120 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым обучающимся можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 120. Вычисitanное, таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных уровней успешности.

IV уровень 100 - 80%;

III уровень 79,9 - 65%;

II уровень 64,9 - 50 %;

I уровень 49,9 % и ниже.

По результатам обработки протоколов обследования вычерчивается индивидуальный речевой профиль для каждого ребенка. На нем наглядно видно, какие компоненты речевой системы страдают в большей степени, а какие относительно сохранены.

Констатирующий эксперимент состоял из 2 серий заданий:

1) Обследование звукопроизношения

2) Сформированность фонематического восприятия

Серия 1.

Обследование звукопроизношения

Инструкция: «Повторяй за мной слова»:

Речевой материал: собака – маска – нос;

сено – василёк – высь;

замок – коза;

зима – магазин;

цапля – овца – палец;

шуба – кошка – камыш;

жук – ножи;

щука – вещи – лещ;  
чайка – очки – ночь;  
рыба – корова – топор;  
река – варенье – дверь;  
лампа – молоко – пол;  
лето – колесо – соль.

Примечание: при необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х, Й). В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, т. к. возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представится в ходе дальнейшего обследования.

Критерии оценки: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (1 группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; 2 - шипящие Ш, Ж, Ч, Щ; 3 – Л, ЛЬ; 4 – Р, РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефекты которых встречаются значительно реже (задненёбные звуки Г, К, Х и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения и крайне редкие нарушения произношения гласных звуков).

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

1, 5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отражённо правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т. е. недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твёрдый звук Р, в то время как мягкий вариант произносится правильно;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно

произносятся все свистящие звуки, либо страдают звуки С, З, Ц, а СЬ и ЗЬ сохранены).

Баллы, начисленные за каждую из пяти групп, суммируются. Максимальное число баллов за все задания – 15).

Серия 2.

Проверка фонематического восприятия

Инструкция: «Выбери картинки на звук»:

Стимульный материал: предметные картинки.

На звук [с]: стол, стул, санки, сапоги, кастрюля, носки, слон; огурец, заяц, полотенце, цыпленок; шапка, лягушка, шарф, карандаш; роза, зонт, коза, забор.

На звук [ш]: шкаф, груша, шишка, шуба, рубашка, мыши, штора; колесо, самолёт, свёкла, бусы; щётка, щука, ящерица; жираф, жук, снежинка, лыжи; часы, чайник, бабочка, печенье.

На звук [ч]: очки, ручка, чемодан, черепаха, пчела, кузнечик, мяч; крыша, матрёшка, воздушный шарик, пушка; плащ, ящик, прищепки; цапля, курица, ножницы, пуговица; телевизор, телефон, кровать, платье.

На звук [л]: одеяло, белка, лук, яблоко, лампа; ракета, врач, помидор, кран, репка.

На звук [б]: бочка, банан, зебра, барабан, верблюд; лопата, портфель, подушка, попугай, поезд.

На звук [д]: ведро, звезда, дом, удочка, дыня; трамвай, тапочки, петух, топор, молоток.

На звук [г]: конфета, корова, капуста, кот, вилка; грибы, гусь, радуга, гвоздь, горох.

Оценка:

3 балла – правильный ответ;

2 – ошибка исправлена с самокоррекцией;

1 балл – ошибка исправлена после оказания помощи;

0 баллов – ошибка не исправлена.



Максимальное число баллов за задание -21

Задание 2. «Инструкция» – подними руку, если услышишь:

[ш]: с – ш – ц – ч – ш – щ – ф – ш - ...

[ч]: ш – с` – щ – ч – ц – щ – т` – ш – ч -...

[ц]: т` – с` – щ – ч – ц – щ – т` – ч – с – ц -...

[щ]: ч – ш - щ – т` – ч – с` – щ – ч – с – ч - ...

[с]: с` – с – ж – щ – ч – ш – ц – ч – ф – щ – с` -...

Оценка:

3 балла – правильный ответ;

2 – ошибка исправлена с самокоррекцией;

1 балл – ошибка исправлена после оказания помощи;

0 баллов – ошибка не исправлена.

Максимальное число баллов за задание -21

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Проведённая экспериментальная работа по обследованию навыка письма, звукопроизношения и фонематического восприятия у учащихся третьих классов общеобразовательной школы с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания позволила сделать анализ результатов исследования.

Для оценки состояния навыка письма, звукопроизношения и фонематического слуха у учащихся третьих классов общеобразовательной школы использовались: количественный и качественный метод обработки данных. Сочетание количественного и качественного подходов может обеспечить объективную картину состояния звукопроизношения, фонематического слуха и письменной речи.

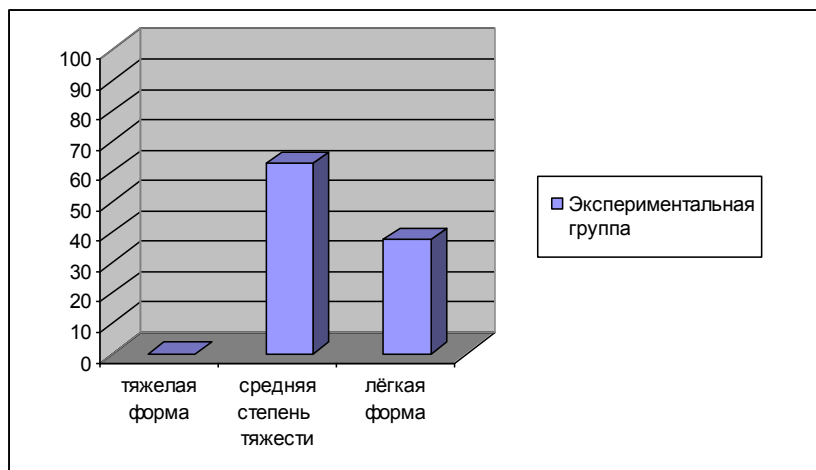


Рисунок 1 - Распределение детей на группы по степени выраженности дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания (%)

Как видно из рисунка 1. у 37,5% (4 человека) обучающихся выявлена лёгкая степень выраженности дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания. У 62,5% (6 человек) выявлена средняя степень выраженности дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания.

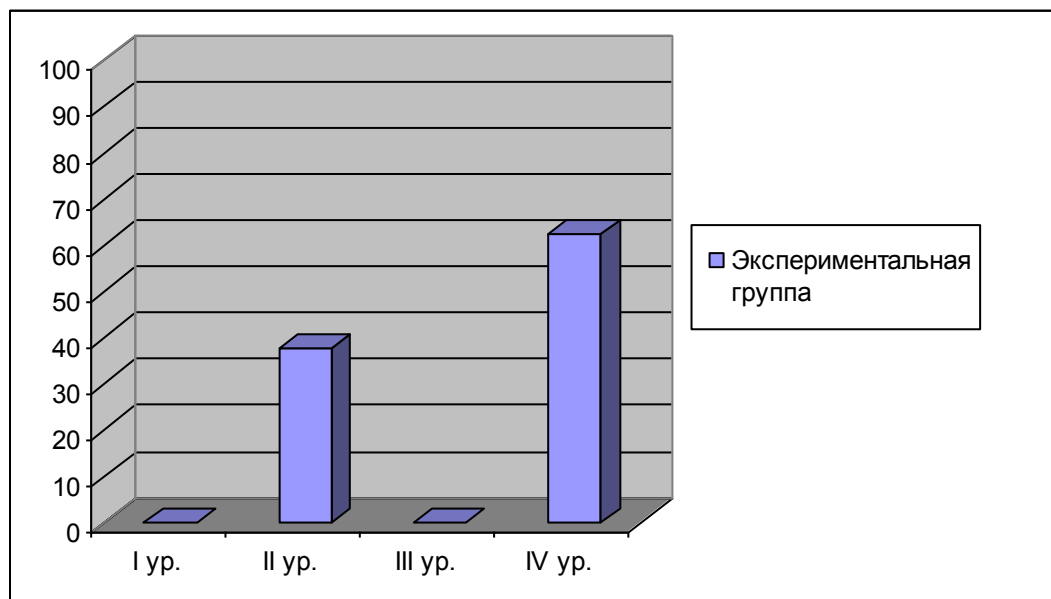


Рисунок 2 - Распределение обучающихся на группы по уровню сформированности звукопроизношения (%)

Как видно из Рисунка 2. среди обучающихся экспериментальной группы у 62,5 % уровень сформированности звукопроизношения высокий. У 37,5% уровень ниже среднего.

Затруднения у обучающихся наблюдались при произнесении соноров [p], [p’]. У 25% обучающихся экспериментальной группы наблюдались

искажения при произнесении [p], у 12,5% детей наблюдались искажения при произнесении [p], [p']. 25% обучающихся экспериментальной группы требуется постановка звука [p]. 12,5% детей требуется постановка звуков [p], [p'].

Таким образом, мы видим, что это дефект фонетический, а не фонематический. К нарушениям фонематического слуха этот дефект не предрасполагает.

В письменных работах обучающихся экспериментальной группы мы не видим ошибок, связанных с заменой букв, обозначающих звуки [p] - [л], [p'] - [л'].

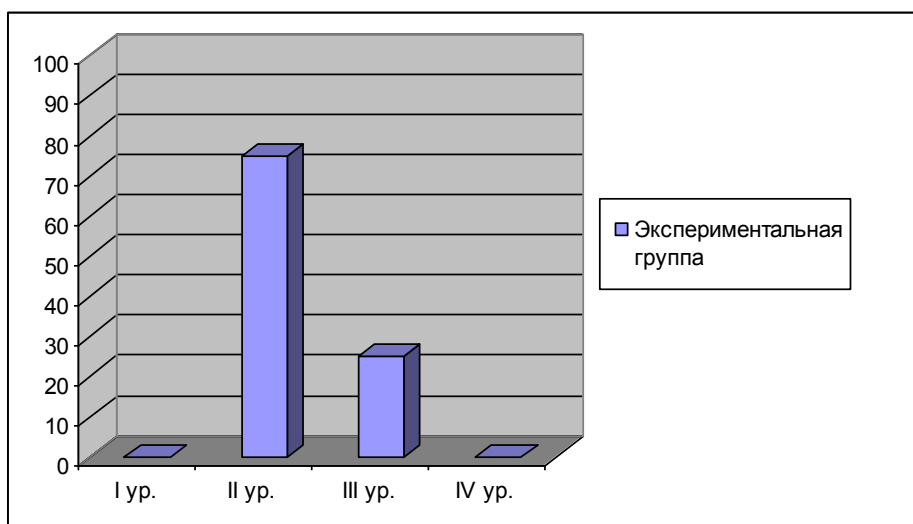


Рисунок 3 - Распределение обучающихся на группы по уровню сформированности фонематического слуха (%)

Как видно из рисунка 3. в экспериментальной группе у 25 % детей наблюдается средний уровень сформированности фонематического слуха, 75% детей на уровне ниже среднего.

У 90 % детей (9 детей) в экспериментальной группе наблюдались трудности при выборе предметных картинок со звуком [д], у 87,5 % со звуками [б] и [г]. У 75% детей возникли трудности при выборе картинок на звуки [ч] и [ш]. 62,5% детей испытывали трудности при выборе предметных

картинок на звук [л]. 50% детей испытывали трудности при выборе предметных картинок на звук [с].

После проведенного формирующего эксперимента, сопоставив результаты выполнения 1 и 2 серии заданий констатирующего эксперимента мы выделили 2 типа нарушений:

1) нарушения фонематического слуха, не связанные с нарушением звукопроизношения;

2) нарушена дифференциация как нарушенных, так и сохраненных в произношении звуков.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ**

Обобщая результаты констатирующего эксперимента можно сказать, что 62,5% обучающихся экспериментальной группы (6 детей) показали при проверке звукопроизношения высокий уровень успешности. 37,5% обучающихся экспериментальной группы (4 ребёнка) показали при проверке звукопроизношения уровень успешности ниже среднего. 37,5% детей (4 человека) требуется постановка звуков.

Большинство обучающихся, 87,5% (8 человек) допустили в диктантах ошибки на дифференциацию парных звонких и глухих согласных звуков. В них же 75% (7 человек) ошиблись при проверке фонематического слуха. 12,5% детей (1 ребёнок) сделал ошибки в большем числе пар звонких и глухих согласных звуков при проверке фонематического слуха, чем в диктантах.

62,5% обучающихся (6 человек) нуждаются в коррекционной работе при дифференциации аффрикат и их компонентов.

25% обучающихся (3 человека) нуждаются в коррекционной работе по дифференциации аффрикат [ч] – [ц] между собой.

25% детей (3 человека) нуждаются в коррекционной работе над обозначением мягкости согласных на письме.

12,5% детей (1 ребёнок) нуждается в коррекционной работе по дифференциации гласных [и] – [е].

12,5% детей (1 ребёнок) нуждается в коррекционной работе по дифференциации свистящих и шипящих звуков [с] – [ш].

На основе полученных данных 7 детей имеют нарушение письма на основе фонемного распознавания. В связи с этим, нами будет организован формирующий эксперимент, который будет описан в 3 главе.

# ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

## 3.1 Организация и методика формирующего эксперимента

Целью эксперимента являлось проведение коррекционных занятий, направленных на преодоление нарушений на основе фонемного распознавания у обучающихся 3 классов с ЗПР.

Формирующий эксперимент проводился в три этапа.

1 этап. Предварительный – создавалось тематическое планирование с компоновкой заданий на преодоление дисграфии на основе фонемного распознавания.

2 этап. Практический – реализация практических занятий для преодоления дисграфии.

3 этап. Аналитический – на данном этапе анализировались полученные результаты.

Ошибки детей отличались стойкостью, что позволило рассматривать их в качестве диагностического материала.

На основе анализа результатов психолого – педагогической, логопедической литературы нами выделены основные принципы, на которых должна основываться работа по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения).
2. Принцип учёта «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому).
3. Принцип опоры на сохранное звено психической функции.
4. Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма.

5. Принцип системности.
6. Принцип деятельностного подхода.
7. Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций.
8. Принцип комплексности.
9. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода.

Рассмотрим каждый из выделенных принципов.

**1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения).** В процессе логопедической работы по коррекции определённого вида дисграфии основной задачей логопедической работы является коррекция нарушенного механизма, формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма.

**2. Принцип учёта «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому).**

Процесс развития той или иной психической функции при коррекции дисграфии должен осуществляться постепенно, с учётом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

**3. Принцип опоры на сохранное звено психической функции.** Максимальное использование полимодальных афферентаций осуществляется дифференцированно, с опорой на сохранное звено нарушенной психической функции.

Так, при акустической дисграфии формирование слуховой дифференциации звуков необходимо проводить с опорой на зрительные и кинестетические афферентации.

При акустической дисграфии основное внимание уделяется развитию слуховой дифференциации фонетически близких звуков речи.

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

**4. Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма.** При одном и том же виде дислексии или дисграфии уровень недоразвития тех или иных функций, степень выраженности нарушений чтения и письма может быть различной. В связи с этим и направления логопедической работы будут дифференцироваться с учётом симптоматики и степени выраженности нарушения, а также этапа формирования навыков чтения и письма.

По результатам констатирующего эксперимента нами выделены степени дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Поскольку обучающиеся экспериментальной группы – это учащиеся 3-х классов, то и материал для логопедической работы должен соответствовать разделу «Исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов».

**5. Принцип системности** опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим коррекция нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы.

**6. Принцип комплексности.** Устранение речевых нарушений должно носить комплексный, медико – психолого – педагогический характер. Мы видим важность взаимодействия учителя начальной школы и учителя – логопеда при коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

**7. Принцип деятельностного подхода.** Процессы чтения и письма рассматриваются как сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций. Первоначально ставится задача формирования нарушенных операций этой деятельности. Постепенно по мере автоматизации отдельных операций формируется целостная структура



этой деятельности, при этом основное внимание уделяется операциональному компоненту речевой деятельности.

При дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания нарушена операция анализа звуковой структуры слова. (А. Р. Лурия). Это означает несформированность одной из операций. Над её формированием необходимо работать с обучающимися экспериментальной группы.

Именно для формирования операции анализа звуковой структуры слова необходимо давать испытуемым экспериментальной группы задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

**8. Принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций.** В процессе коррекции дислексии и дисграфии необходимо минимальное введение трудностей, так как эти нарушения связаны с «поломкой» нормального психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности.

В связи с этим на каждом логопедическом занятии необходимо усложнять либо речевой материал, либо характер задания. Рекомендуется давать новые задания на наиболее простом речевом материале, постепенно его усложняя.

В процессе коррекции дислексий и дисграфий выделяются определённые этапы логопедической работы. Выделение этапов учитывает последовательность формирования данной функции в онтогенезе, поэтапность формирования умственных действий, а также «пошаговый» характер формирования психических функций.

При коррекции дислексий и дисграфий ставится задача формирования умственных действий (дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза и т. д.). Становление умственных действий представляет собой сложный и длительный процесс. Вначале то или иное действие осуществляется с опорой на развёрнутые внешние действия, но в дальнейшем внешние действия сокращаются, свёртываются,

автоматизируются и постепенно переводятся во внутренний план, становятся умственными действиями, т.е. интериоризируются (П. Я. Гальперину).

### **9. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода.**

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента в соответствии с данным принципом нами определено дифференцированное содержание логопедической работы по преодолению дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Нами была выбрана методика формирующего эксперимента Е.В. Мазановой. Система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования, с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадам. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв [31]. Для лучшего усвоения образа буквы по методике Е.В. Мазановой обучающемуся традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически

сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа: организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы), подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков).

### **3.2. Контрольный эксперимент и его анализ**

Чтобы детально посмотреть выявленные показатели (навыки звукопроизношения и фонематического восприятия), нами был проведен контрольный эксперимент. Исследование фонематических процессов у учащихся с ЗПР 3 классов проводилось на базе МБОУ СОШ № 1 г. Назарово с 01.12.2017г. по 01.02.2018г.

В эксперименте принимало участие 10 обучающихся (ЗПР), биологический возраст обучающихся на момент обследования 9 – 9, 5 лет. Занятия проводились во 2 половине дня при индивидуальной форме работы.

Мы связываем ошибки в письменных работах обучающихся экспериментальной группы с несформированностью фонематического восприятия. Поэтому, работа над развитием фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза обязательно была проведена с обучающимися экспериментальной группы.

Анализируя результаты выполнения серии письменных заданий, можно сказать, что наиболее характерными ошибками при выполнении письменных заданий были пропуски, искажения, замена букв, пропуски букв, единично - неправильное обозначение падежных окончаний. Многие дети не видят «красную строку», были допущены ошибки в написании предлогов ( слитное написание с существительным).

Сопоставив результаты экспериментальной и контрольной группы обучающихся, мы можем сделать следующие выводы:

**Таблица № 1.** Виды дисграфий у обучающихся контрольной группы.

<b>Виды дисграфии</b>	<b>Количество обучающихся</b>
На основе фонемного распознавания	6 обучающихся (60%)
На почве языкового анализа и синтеза	2 обучающихся (20%)
Аграмматическая	1 обучающийся (10%)
Оптическая	1 обучающийся (10%)

У обучающихся уровень сформированности звукопроизношения, (как видно из Рисунка 4) увеличился до 75% (7 человек), у 20% (2 детей) остался на среднем уровне. У одного ребенка ниже среднего.

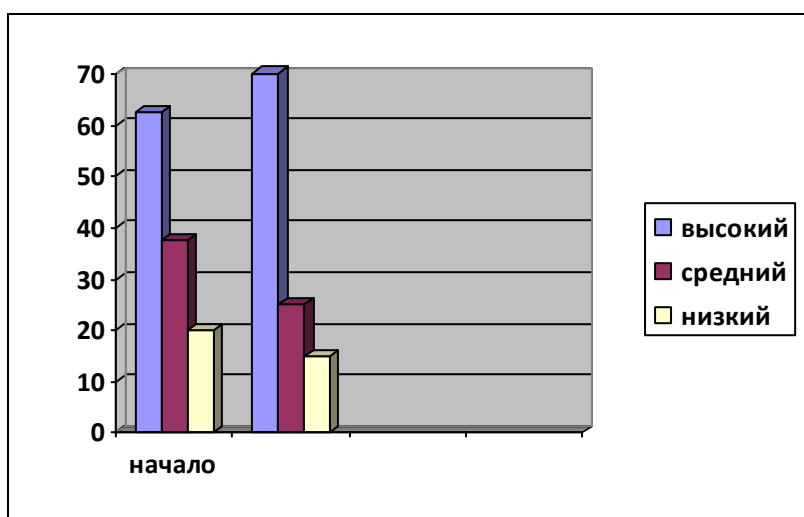


Рисунок 4 - Уровень сформированности звукопроизношения

Показатели уровня сформированности фонематического восприятия выросли, как видно из Таблицы № 2. У 20% (2 обучающихся), уровень сформированности фонематического восприятия вышел на высокий уровень, 40% (4 детей) вышли на средний уровень, 40% (4 обучающихся) остались на уровне ниже среднего.

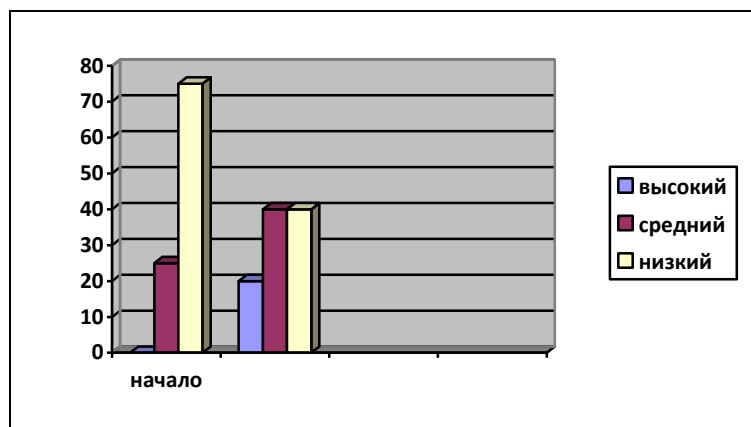


Рисунок 5 - Уровень сформированности фонематического восприятия

Мы проводили работу по формированию фонематических представлений у детей в результате наблюдения за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Большую роль в становлении фонематических представлений играют артикуляционные кинестезии.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что нами была выбрана правильная методика, а также хорошо проведена коррекционная работа с обучающимися 3 класса с ЗПР по коррекции дисграфии на основе фонемного распознавания.

### **3.3 Организационно-педагогические условия, направленные на преодолении дисграфии на основе фонемного распознавания**

Мы предлагаем отвести развитию фонематического слуха ведущую роль на определённом этапе работы с учащимися – «дисграфиками» третьих классов общеобразовательной школы. С этой целью нами предлагается система упражнений на различение гласных и согласных звуков (букв), смешиваемых в устной речи и на письме.

Мы видим необходимость давать занятия по дифференциации гласных и согласных по единой схеме, что позволяет ученикам пройти последовательно весь комплекс по различению звуков (букв). Параллельно мы предлагаем рассматривать такие грамматические темы, как «Оглушение звонких согласных в конце слова», «Безударные гласные». Мы считаем, что дифференциацию каждой пары необходимо заканчивать диктантами с заданиями, изложениями и другими видами заданий, связанных с развитием контекстной речи.

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

I этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Первоначальная работа проводится с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребёнок заполняет схему фишками. Действие, которое осуществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

II этап – формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяются первый, второй, третий и т. д. звуки, уточняется их количество.

III этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух не воспринимая его, т. е. на основе представлений.

Примерные задания:

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

Принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слова.

При этом широко используются письменные работы.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова.
2. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, на втором, на третьем месте.
3. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки.
4. Выбрать из предложений слова с определённым количеством звуков, устно назвать их и записать.
5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово.
6. Подобрать слова с определённым количеством звуков.
7. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука. Слова записываются в определённой последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

8. Преобразовать слова:

а) добавляя звук

б) изменяя один звук слова (цепочки слов).

в) переставляя звуки.

9. Какие слова можно составить из одного слова?

10. От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова.

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

12. Слово – загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква слова и т. д.

13. Составить графическую схему предложения.

\_\_\_\_\_ предложение

\_\_\_\_\_ слова

\_\_\_\_\_ слоги

. . . . звуки

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

15. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву слов.

16. Разгадать ребус. Детям предлагаются картинки. Они выделяют первый звук в названиях картинок, записывают соответствующие буквы, прочитывают полученное слово.

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

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



19. Какой звук убежал?
20. Найди общий звук в словах.
21. Раскладывание картинок под графическими схемами.
22. Придумать слова к графической схеме.
23. Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.
24. Назвать деревья, цветы, животных, посуду и т. д. слово – название которых соответствует данной графической схеме.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа даётся опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения. Конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Мы рекомендуем учителю включать в материал урока следующие игры и задания на развитие фонематического слуха, которые могут проводиться на любом этапе урока:

### **Игра «Хлоп – хлоп»**

*Цель:* развитие фонематического слуха, внимания, быстроты реакции.

Игра имеет несколько вариантов.

1. Учитель называет слова, предлагая ребёнку хлопнуть в ладоши, если он услышит слово, начинающееся (заканчивающееся) на определённый звук.
2. Учитель называет слова, предлагая ребёнку хлопнуть в ладоши, если он услышит слова со звуком [к], и топнуть, если он услышит слова со звуком [г].
3. Учитель произносит слоги, предлагая ребёнку хлопнуть себя по коленкам, если он услышит слог *па*, и подпрыгнуть и мягко приземлиться, если он услышит слог *ба*.

### **Игра «У кого хороший слух»**

*Цель:* развитие фонематического слуха, умения слышать звук в слове.

Учитель показывает картинку и называет её. Учащиеся поднимают сигнальную карточку, если услышат в названии заданный звук. На более поздних этапах учитель молча показывает картинку, а учащиеся проговаривают название картинки про себя и реагируют также.

### **Игра «Какой звук чаще всего слышим?»**

*Цель:* развитие фонематического слуха, умения выделять из потока речи часто повторяющийся звук.

Учитель произносит стихотворение, а дети называют звук, который они чаще всего слышали.

Щёткой чищу я щенка,

Щекочу ему бока.

Гусь Гога и гусь Гага

Друг без друга ни шага.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ**

Анализируя работы детей с данной формой дисграфии, можно сделать вывод о том, что у обучающихся данной группы встречаются следующие замены или смешения букв на письме: звонкие - глухие согласные (Б - П, В - Ф, Г - К, Д - Т, З - С, Ж - Ш); лабиализованные гласные (О - У, Ё - Ю); соноры (Л, М, Н, Р, Й); свистящие и шипящие (С - Ш, З - Ж, СЬ - Щ); аффрикаты, которые в свою очередь смешиваются между собой и составляющими их компонентами (Ч - Щ, Ч - Ц, Ч - ТЬ, Ц - Т, С - Ц, Ч - Ш, Ц - ТС).

При дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания нарушена операция анализа звуковой структуры слова. (А. Р. Лурия). Это означает несформированность одной из операций. Над её формированием необходимо работать с обучающимися экспериментальной группы.

Именно для формирования операции анализа звуковой структуры слова необходимо давать испытуемым экспериментальной группы задания на развитие фонематического анализа и синтеза. В процессе коррекции дислексий и дисграфий выделяются определённые этапы логопедической работы. Выделение этапов учитывает последовательность формирования данной функции в онтогенезе, поэтапность формирования умственных действий, а также «пошаговый» характер формирования психических функций.

При коррекции дислексий и дисграфий ставится задача формирования умственных действий (дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза и т. д.). Становление умственных действий представляет собой сложный и длительный процесс. Вначале то или иное действие осуществляется с опорой на развёрнутые внешние действия, но в дальнейшем внешние действия сокращаются, свёртываются, автоматизируются и постепенно переводятся во внутренний план, становятся умственными действиями.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проанализировав психолого – педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования, мы сделали следующие выводы: дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких

согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении. В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжёлых случаях смешиваются буквы, обозначающие далёкие артикуляторно и акустические звуки. О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. К 4 годам в норме ребёнок должен дифференцировать все звуки, то есть у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

Нарушения фонематического слуха обуславливают возникновение у младших школьников дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Л. С. Волкова, рассматривая развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем) при устранении дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания подчёркивает, что 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 логопедической работе используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа: предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков и этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

С целью выявления симптоматики и механизмов дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у учащихся третьих классов

общеобразовательной школы нами было организовано экспериментальное исследование.

Констатирующий эксперимент проводился в II этапа.

I этап. Предварительный.

II этап. Основной.

По результатам I этапа констатирующего эксперимента была сформирована *экспериментальная группа* из числа обучающихся, имеющих дисграфию на основе нарушений фонемного распознавания.

В неё вошли 10 детей (4, 9 % от общего количества испытуемых) с ЗПР. Биологический возраст обучающихся на момент обследования 9 лет.

Констатирующий эксперимент состоял из 2 серий заданий:

1) Обследование звукопроизношения

2) Проверка фонематического слуха

Обобщая результаты констатирующего эксперимента можно сказать, что 62,5% обучающихся экспериментальной группы (6 детей) показали при проверке звукопроизношения высокий уровень успешности. 37,5% обучающихся экспериментальной группы (4 ребёнка) показали при проверке звукопроизношения уровень успешности ниже среднего. 37,5% детей (3 человека) требуется постановка звуков.

У 87,5% обучающихся экспериментальной группы (7 детей) наблюдаются нарушения фонематического слуха, не связанные с нарушением звукопроизношения.

У 12,5% детей (1 ребёнок) нарушена дифференциация как нарушенных, так и сохранных в произношении звуков. Однако, данная ошибка единична и была исправлена с организующей помощью взрослого. В диктантах подобных ошибок мы не наблюдали.

У 25% обучающихся экспериментальной группы (2 человека) выявлена лёгкая степень выраженности дисграфических ошибок на основе нарушений фонемного распознавания и средний уровень успешности при выполнении заданий на проверку фонематического слуха.

У 12,5% детей (1 ребёнок) выявлена лёгкая степень выраженности дисграфических ошибок на основе фонемного распознавания, но при этом уровень успешности при выполнении заданий на проверку фонематического слуха ниже среднего.

У 62,5% обучающихся (5 человек) выявлена средняя степень тяжести дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и при этом уровень успешности при проверке фонематического слуха у данных испытуемых – ниже среднего.

Большинство обучающихся, 87,5% (7 человек) допустили в диктантах ошибки на дифференциацию парных звонких и глухих согласных звуков. В них же 75% (6 человек) ошиблись при проверке фонематического слуха. 12,5% детей (1 ребёнок) сделал ошибки в большем числе пар звонких и глухих согласных звуков при проверке фонематического слуха, чем в диктантах.

62,5% обучающихся (5 человек) нуждаются в коррекционной работе при дифференциации аффрикат и их компонентов.

25% обучающихся (2 человека) нуждаются в коррекционной работе по дифференциации аффрикат [ч] – [ц] между собой.

25% детей (2 человека) нуждаются в коррекционной работе над обозначением мягкости согласных на письме.

12,5% детей (1 ребёнок) нуждается в коррекционной работе по дифференциации гласных [и] – [е].

12,5% детей (1 ребёнок) нуждается в коррекционной работе по дифференциации свистящих и шипящих звуков [с] – [ш].

На основе результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации, в которых дифференцировано содержание логопедической работы с учётом выявленной симптоматики.

Таким образом, цели и задачи реализованы. Гипотеза, в которой мы предполагали выявить и проанализировать зависимость между степенью проявления дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и

уровнем сформированности навыка дифференциации фонем при определении наличия звука в слове, подтверждена.

При анализе проведенного контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что у обучающихся данной группы встречаются следующие замены или смещения букв на письме: звонкие - глухие согласные (Б - П, В - Ф, Г - К, Д - Т, З - С, Ж - Ш); лабиализованные гласные (О - У, Ё - Ю); соноры (Л, М, Н, Р, Й); свистящие и шипящие (С - Ш, З - Ж, СЬ - Щ); аффрикаты, которые в свою очередь смешиваются между собой и составляющими их компонентами (Ч - Щ, Ч - Ц, Ч - ТЬ, Ц - Т, С - Ц, Ч - Ш, Ц - ТС).

При дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания нарушена операция анализа звуковой структуры слова. (А. Р. Лурия). Это означает несформированность одной из операций. Над её формированием необходимо работать с обучающимися экспериментальной группы.

Именно для формирования операции анализа звуковой структуры слова необходимо давать испытуемым экспериментальной группы задания на развитие фонематического анализа и синтеза. В процессе коррекции дислексий и дисграфий выделяются определённые этапы логопедической работы. Выделение этапов учитывает последовательность формирования данной функции в онтогенезе, поэтапность формирования умственных действий, а также «пошаговый» характер формирования психических функций.

При коррекции дислексий и дисграфий ставится задача формирования умственных действий (дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза и т. д.). Становление умственных действий представляет собой сложный и длительный процесс. Вначале то или иное действие осуществляется с опорой на развёрнутые внешние действия, но в дальнейшем внешние действия сокращаются, свёртываются, автоматизируются и постепенно переводятся во внутренний план, становятся умственными действиями.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева И. Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии / Краснояр. гос. пед. ун –т им. В. П. Астафьева. Изд. второе, доп. – Красноярск, 2010. – 240с.
2. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: Владимир: ВКТ, 2008. – 319 (Высшая школа).
3. Баранюк О. А. Коррекционные упражнения для младших школьников с дисграфией Логопед 2009 №8
4. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия М: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009.-287с.



5. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей //Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 15
6. Брюховских Л. А. Дислалия: учебно – методическое пособие для студентов очного и заочного отделений по специальности 050715 «Логопедия» / Л. А. Брюховских; Краснояр. гос. пед. Ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 104 с.
7. Брюховских Л.А., Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии/ Красноярск. Гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева- Красноярск. 2012г
8. Голубихина Ю. Е., Стужук Ю. О. Взаимосвязь психолога и логопеда при коррекции нарушений письменной речи у учащихся младших классов Логопед 2006 №5
9. Дмитриева О.А. Логопедические практикумы: учебное пособие, Красноярск. Гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева- Красноярск, 2016г-92с.
10. Елецкая О. В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы Логопед 2004 №3
11. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224с.
12. Ефименкова Л. Н. Коррекция, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. Часть 2. Дифференциация звонких и глухих согласных. – М.: Книголюб, 2005. – 128с. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)
13. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики.-М., Эксмо,2011-288с.
14. Зорина О. В. Нейропсихологические факторы неуспешности детей младшего школьного возраста в обучении русскому языку и чтению Логопед 2010 №6
15. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда/ О.Б. Иншакова. 2-е издание. испр и доп.-М.: изд. центр Владос, 2011г-279с.

16. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения //Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы /Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1965
17. Кириллова Е. В. Профилактика трудностей овладения чтением и письмом в раннем возрасте Логопед 2010 №3
18. Клейменова О. А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у учащихся первого класса Логопед 2008 №5
19. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. - М., 1979
20. Козырева О.А. Логопедические технологии: учебное пособие., Красноярск. Гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева- Красноярск, 2015г-216с.
21. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно – методическое пособие. СПб: МиМ, 1997.- 286 с
22. Кузьминова С. А. Использование речевой ритмики для профилактики дисграфии у младших школьников Логопед 2004 №3
23. Курникова Е. В. Рабочая тетрадь № 1 по русскому языку: 3 класс: к учебнику Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 3 класс» / Е. В. Курникова – 2-е изд., испр. М.: Издательство «Экзамен», 2010. – 79с. (Серия «Учебно – методический комплект»).
24. Кылосова О. Н. Подводные камни процесса формирования письменной речи (семинар-практикум для родителей учащихся 1-х классов) Логопед 2009 №4
25. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: Изд-во «Союз», 2003. – 224с.; ил. (Библиотека логопеда).
26. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. - М., 1983
27. Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 – 680 с.

28. Левина Р.Е. Недостатки письма и чтения в детском возрасте. - М., 1940.
29. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М., 1961
30. Логопедия: Учебное пособие /Под ред. Л.С. Волковой. - М., 1989
31. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М., 1950
32. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. - М., 1963
33. Ляпидевский С.С. Основы невропатологии. - М., 1959
34. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учителю, играя: (Игры и упражнения со звучащим словом). - М., 1983
35. Микляева Н. В. Моделирование как средство развития фонематического восприятия у детей. Логопед 2008 №6
36. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления Логопед 2004 №4
37. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков. Логопед 2004 №2
38. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичёва, Т. В.
39. Орфинская В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов //Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. - Л., 1963. Т. 256
40. Волосовец, Е. Н. Кутелова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
41. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967
42. Петроченко В. И., Брюховских Л. А. Фонетика для логопедов: учеб. пособие; Краснояр. гос. пед. ун –т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 112 с.
43. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О. Б. Иншаковой – М.:

Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 240 с. (Серия «Библиотека педагога – практика»).

44. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – М., 2002

45. Поваляева М. А. Полный справочник. Настольная книга логопеда. / М. А. Поваляева. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.- 608 с.

46. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации / [А. В. Мамаева, Н. В. Сиско, Т. В. Зиновьева и др.]; под ред. А. В. Мамаевой; Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 44с.

47. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч. 1: учеб./ Т. Г. Рамзаева. – 14 изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2009. – 158 с.

48. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997 – 256 с.

49. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. - М., 1997

50. Специальная педагогика / Под ред. М. Н. Назаровой. М.: АСАДЕМА, 2000. – 519 с.

51. Татарина И. А. Игровые приёмы развития фонематических процессов у младших школьников Логопед 2005 №4

52. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислалии и дисграфии) //Расстройства речи у детей и подростков /Под общ. ред. С.С. Ляпидевского. - М., 1969

53. Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 1959

54. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин – тов по спец. «Дефектология». – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.: ил.

55. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов педагогических. институтов по специально «Педагогика и психология

(дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.: ил.

56. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.

57. Поникарова В. Н., Котляр Л. Я., Сереброва О. И. Развитие внимания у младших школьников с нарушениями письменной речи Логопед 2010 №6

58. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся /Под ред. В.В.Давыдова, Т.А.Нежной. — М.: ИНТОР, 1998. — 112 с.

59. Ягилева С. Л. Взаимодействие в коррекционно - речевой работе учителя-логопеда и учителя начальных классов Логопед 2010 №5

60. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей – логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.: ил. (Коррекционная педагогика

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Список обучающихся.

№ п.п	Фамилия, Имя обучающегося	Возраст	Школа, класс
1	Кира Б	9 лет	МБОУ СОШ № 1, 3б
2	Катя В	9,5 лет	МБОУ СОШ № 1, 3б
3	Егор Г	9 лет	МБОУ СОШ № 1, 3б
4	Богдан К	9 лет	МБОУ СОШ № 1, 3б
5	Сергей Р	9,5 лет	МБОУ СОШ № 1, 3а
6	Сергей З	9 лет	МБОУ СОШ № 1, 3а

7	Алексей В	9 лет	МБОУ СОШ № 1, 3б
8	София З	9,5 лет	МБОУ СОШ № 1, 3а
9	Виталина Ч	10 лет	МБОУ СОШ № 1, 3а
10	Евгений Т	9 лет	МБОУ СОШ № 1, 3а

## Приложение Б

### КОНСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ (по Мазановой Е.В).

#### ЗАНЯТИЕ 1

**Тема:** Дифференциация гласных А - Я, О - Ё, У - Ю, Э - Е, Ы - И. Буквы А - Я,

**Цели и задачи:** познакомить детей с буквой Я; закреплять знания о гласных; учить сравнивать согласные по твердости - мягкости на уровне звука, слога и слова; формировать навыки работы с омонимами, обобщениями; развивать навыки звукового анализа и синтеза, слуховое и зрительное внимание.

**Оборудование:** таблица букв; пособие «Парашютисты»; модели слов\*.

#### Ход занятия

##### 1.Оргмомент

1. Припоминание гласных букв, которые используются для смягчения согласных. Логопед: Посмотрите на таблицу букв и назовите те, что используются для смягчения согласных. А потом те, что оставляют согласные твердыми. |

А	Е	Ю	э	Ы	О
Я	Э	У	Е	И	Ё

##### II. Основная часть

1. Знакомство с образованием йотированных гласных через прослушивание сказки.

Логопед: Послушайте сказку о гласных буквах Я, Е, Ё, Ю и согласной Й. Запомните, как образовались эти гласные буквы.

«Давным-давно жили дружно и весело гласные звуки - А, О, У, Э. Был у них друг - согласный Й. Он часто приходил в гости к гласным звукам и слушал, как они пели. Звуку Й очень хотелось попробовать спеть с ними вместе, но он стеснялся.

\* Здесь и далее: на каждом занятии используется пособие Е.В. Мазановой «Учусь не путать звуки. Альбом 1. Упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников» (М. : Издательство ГНОМ и Д, 2006).

Однажды звук Й осмелел и попросил гласные попробовать спеть вместе с ним. Первая согласилась гласная А. Вот они запели дуэтом «ЙА - ЙА - ЙА!» Прислушались звуки и услышали «Я - Я - Я!» *(логопед предлагает детям пропеть песенку вместе со звуками, обращает внимание на то, что при произнесении двух звуков получается Я.)*

Потом звук Й пел вместе с О (ЙО — ЙО - ЙО), вместе с У, с Э. У них получалось:

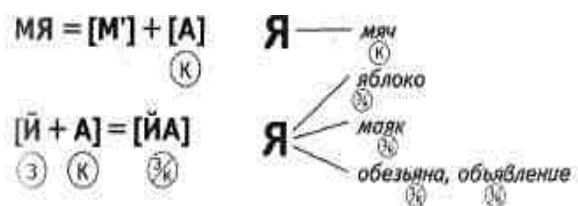
ЙУ-ЙУ-ЙУ = Ю      ЙЭ-ЙЭ-ЙЭ = Е

ЙО-ЙО - ЙО = Ё      ЙА - ЙА - ЙА = Я

Так получались гласные буквы Я, Ю, Е, Ё!»

## 2. Знакомство с гласной буквой Я (задание 1. с. 3)\*

Логопед знакомит детей со схемой, на которой показано, в каких случаях буква Я обозначает один звук, а в каких два.



## 3. Развитие фонематического анализа и синтеза.

Игра: «Скажи наоборот».

Логопед называет слог с гласной А, дети придумывают слог - с буквой Я и наоборот: логопед называет слог с гласной Я, а дети - с гласной А.

ма - мя      та - та    ар - ...      ла - ...

ня - ...    яч - ...    фа - ...    ам - ...



*Отмечают гласные А и Я соответствующим символом.*

Логопед: Послушайте и скажите, как звучат согласные перед гласной А, а перед гласной Я? Почему? Какую гласную выберем после твердого согласного? А после мягкого?

Руку протяни, яблоко сорви. Стал ветер яблоню качать, Трудно яблоко сорвать. Подпрыгну, руку протяну— Быстро яблоко сорву. (*дети декламируют стихи и выполняют движения по тексту*).

6. Работа с моделями слов. Развитие звукового анализа и синтеза.

Логопед: Вставьте буквы в слова и обозначьте мягкие и твердые согласные перед буквами А - Я. Сравните слова по трем признакам: написанию, звучанию и значению.

Модели слов:

Р-Д М-Л ЗАВ-Л

7. Развитие зрительного внимания и звукового анализа задание 2, с. 3).

Логопед: Вставьте буквы в слова и обозначьте мягкие и твердые согласные перед гласными А - Я. Объясните выбор гласных.

ШЛ_ПА	Л_ПК_	Т_ПКА	Т_ЖЕСТЬ
К_МЕНЬ	М_ТА	Т_ЩИТ	К_ША
Т НЕТ	КР СИТЬ	ГЛ З	СТ РЫЙ

***Итог занятия***

Логопед: Припомните, когда буква Я обозначает один звук, а когда - два? Припомните слова, где пишется гласная буква Я, гласная буква А.

**ЗАНЯТИЕ 2**

Тома: Дифференциация гласных А - Я.

Цели и задачи: закреплять знания о гласных А - Я; учить детей дифференцировать гласные А - Я в словах; развивать навыки звукового анализа и синтеза, фонематическое восприятие; закреплять знания о

звуковом составе слова; развивать логическое мышление, восприятие, слуховое и зрительное внимание.

Оборудование: мяч; буквы А - Я (запись на доске); карточки с буквами А - Я на каждого ребенка; таблица для буквы Я (запись на доске).

Ход занятия

### **. Оргмомент**

#### I. Закрепление знаний о гласных А - Я.

Логопед: Сядет тот, кто придумает слово с гласной А, а теперь с гласной Я.

? - Сформулировать и записать теми занятия.

### **II. Основная часть**

#### I. Развитие фонематического восприятия.

Различение А- Я в слогах, в словах.

Логопед: Поднимите букву А, а потом Я, на прослушанные слоги и слова:

ряд слогов: РА, РЯ, ТА, ТЯ, ВЯ, КЯ, КА, ВА, ДЯ, ЖА,

ФА, ФЯ, ...

ряд слов: БАК, ПАР, ЖАЛ, ВЯЗ, МАЛ, ДЯДЯ, УПАЛ,

ЛАПА, ВРАЧ, КАША, ЛАК...

Логопед: Назовите слова, которые можно объединить по какому-либо признаку. (*Рак-лак - отличаются первыми звуками, каша-лапа - имеют две одинаковые гласные, ряд-рад - сходны по звучанию и написанию и различаются*)

#### 2. Развитие памяти.

Логопед: Запишите несколько слов (5-6) и укажите место гласных А - Я и согласные перед ними.

#### 3. Развитие орфографического навыка письма (задание 3. с. 3).

Логопед: Рассмотрите картинки и сделайте к ним подписи (*картинки: паук, соба а, флаг, месяц, мясо, рябина*) Выделите в словах буквы А - Я и согласные перед ними цветными карандашами.

#### 4. Физминутка. «Яблоко» (см. занятие 1).

5. Развитие слогового анализа и синтеза (задание 4. с. 3).

Логопед:

Закончите слова добавив слоги ЛА или ЛЯ.

Ва... ме... Ко... пе...

То... пет... ска... топо...

6. Развитие зрительного внимания (задание 5. с. 4).

Логопед: Торопыжка записывал слова с буквами А - Я.

но так спешил, что часто путал буквы. Помогите Торопыжке. Запишите слова правильно.

МЯШИНЯ

ЗЕБРЯ

СКЯМЕЙКЯ

НАНА

КЯПЮШОН

ТЕТРЯДИ

ГРАЗНО

СЛАКОТЬ

ЗЯМЕТКЯ

КЛАКСЯ

Логопед: Подчеркните слова, которые можно объединить в одну группу по какому-либо признаку.

**III. Итог занятия (задание 6, с. 4)**

Логопед: Запишите слова - названия картинок (*картинки: курица, дятел, цапля*). Выделите в словах буквы А - Я; и согласные перед ними. С какими согласными дружит гласная А, а с какими Я? Подберите признаки к этим словам.

**ЗАНЯТИЕ 3**

Тема: Твердые и мягкие согласные перед гласными А - Я предложениях и тексте.

Цели и задачи: закреплять знания детей о буквах А - Я; учить дифференцировать твердые и мягкие согласные перед гласными А - Я в предложениях и текстах; развивать зрительное и слуховое внимание, фонематическое восприятие, навыки языкового анализа и синтеза; учить соотношению звуков с символами и буквами.

Оборудование: разрезные буквы А - Я (на каждого ребенка); буквы А - Я (запись на доске); карточки для индивидуальной работы.

### Ход занятия I. Оргмомент

1, Развитие умения составления слов из отдельных букв (задание 7. с. 4).

Логопед: соберите слова из букв и прочтите их. Какие слова у вас получились?

д, д, я, я	а, м, м, я	н, н, я, я
з, м, л, е, я	к, р, т, о, а, н	к, р, я, а, о, г

(Коряга, няня, бродяга, земля, дядя, картон.)

Логопед: Запишите слова и отметьте согласные перед Гласными А - Я. Объясните значение записанных слов.

2. Сделайте вывод и сформулируйте тему занятия.

### II. Основная часть

Тренировка в составлении словосочетаний. Запись словосочетаний и обозначение согласных перед гласными А- Я (задание 8. с. 4).

Логопед: Нам прислали волшебное послание, но прочесть его мы сможем только тогда, когда вставим в слова пропущенные буквы и подберем к каждому слову из левого столбика подходящее слово из правого. Образец: погода + холодная = холодная погода.

ХИТРАЯ	Б...БОЧК...
ЛОВКАЯ	МЫШК...
ПУШИСТАЯ	ЗМЕ...
СЕРАЯ	ОБЕЗВ...Н...
ЯДОВИТАЯ	КОШК...
ЯРКАЯ	ЛИС...

2. Развитие навыков языкового анализа и синтеза(задание 9. с. 5).

Логопед: Посмотрите, предложения рассыпались на от- I дельные слова. Соберите из слов предложения и составьте из этих предложений рассказ. Запишите его, выделите буквы А - Я и согласные перед ними.

Ваня, лесом, любовался.

Ваня, собирать, землянику, стал.

Деревья, праздничные, стояли.

Соком, алым, налилась, земляника.

Были, ягодки, похожи, серьги, на, красные.

Угостил, свою, он, ягодами, сладкими, бабушку.

### 3. Физминутка (см. занятие 1).

### 4. Работа на уровне предложения

Логопед: Вставьте буквы А — Я в слова и прочитайте I предложения. Укажите в словах наличие и место гласных А - Я, а также согласные перед ними.

Ирин... и Т...Н... игр...ли в пр...тки.

М...ч уп...л в ...му.

С.ш... бр...л на руки бр...т... .

Н... столе леж...л... тр...пк... . I

### 5. Развитие фонематического анализа на уровне текста

Логопед: Вставьте пропущенные буквы А - Я и впишите в предложения подходящие по смыслу слова. Придумайте название этому рассказу.

Полнки ндели ... плтъя. На первой распустились ... нез\_будки. На второй полнке расцвел\_ гвоздик. Третья полнка ст\_л\_ ... от ромшек. Четвертя пол\_нк\_ был\_ ..от колокольчиков.

### **///. Итог занятия I**

Логопед: Назовите слова из текста с гласной, которая дружит с твердыми согласными, теперь назовите слова с гласной, которая дружит с мягкими согласными.

Игра «Кто позвал?»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Дети встают в круг спиной друг к другу, чтобы не видеть кто говорит и по команде зовут друг друга. Остальные должны угадать, кто позвал.

Различение слов паронимов.

Цель: развитие фонематического восприятия.

Чёлка - щелка чур - шур

чадит - щадит четки - щетки

Игра «Покажи где?»

Чека - щека, чайка - шайка, чары - шары, чёлка - щелка, чум - шум, плечи - плети, вечер - ветер, печь - петь.

Замените букву Ч на Щ, запишите.

Чуб - ...уп, плач - пла..., лечь - ле..., мочь - мо...ь, кучи - ку...и, челочка - ...елочка, четки - ...етки, четко - ...етка, печать - пи...ать, чадить - ...адить, точить - та...ить, наточить - ната...ить, выточить - выта...ить, замечать - заме...ать, вечевой - ве...евой, горячий - горя...ий.

Игра «Поймай звук»

Цель: Развитие фонематического восприятия звука Ч и Щ

·Я буду произносить звуки, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь звук Ч.

Т Ч Щ Ч Ш Ч Ч Ж Ч Ч С З

·Я буду произносить слоги, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь слог со звуком Ч.

ТЯ-ЧА-СО-ЩО-ЧО-МИ-ЛА-ЧУ-ТЮ

·Я буду читать слова, а ты подними руку, если услышишь слово со звуком Ч.

Грач, ложка, ночи, печка, ночка, тишина, туча, чайка, червяк, шина.

·Я буду произносить звуки, ты хлопни в ладоши, когда услышишь звук Щ.

С Щ Ш Щ Ч Щ Ж Щ Ц Ч Щ Ж Х

·Я буду произносить слоги, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь звук Щ.

ТЯ-ЩА-СУ-РО-ЩО-ПЕ-ЩЕ-ЩИ-ША

·Я буду читать слова, а ты подними руку, когда услышишь слово со звуком Щ.

кошка овощ

щетка самосвал

свеча плащ

щука мишка

грач чашка

·Прослушай пословицы, хлопни ладоши если услышишь слова со звуком Щ.

Без терпенья нет уменья.

ЩИ да каша - пища наша.

Чай пить - не дрова рубить.

Всякой вещи - свое место.

Подбор слов на заданный звук.

Цель: развитие фонематического восприятия.

·Подбери как можно больше слов, которые начинаются на звук [ч], [щ], объясни их значение.

·Замени первую букву на звук Ч. Какое слово у тебя получилось?

пас - ...ас каша - ...аша сайка - ...айка

сан - ...ан суш - ...ушь пасть - ...асть

Прочитай сначала слова с буквой Ч, затем с - Щ. Следи за правильным произношением этих звуков.

Челябинск, Чукотка, щит, ночь, овощи, дочка, щебетать, водичка, щегол, плащ, Галочка, прищемить, рукавичка, лещ, речка, угощение, сгущенный, лучик, ущелье, дочка, защита.

Игра «Кто больше?».

Цель: развитие фонематического восприятия.

Необходимо придумать и записать как можно больше слов: начинающихся на буквы Щ, Ч; имеющих их в своем составе.

·Прочитайте слова. Запишите в три столбика: слова с буквой Ч, с буквой Щ, с буквами Ч и Щ в одном слове. Ч пишите зеленым цветом, Щ - синим.

Час, щавель, щука, почему, чередка, щебенка, чисто, клещи, чаша, щучий, щелочь, щелчок, щечка, щеточка, дощечка, ящичек, щучка, щиточек, щипчики, щеночек, вращать, чище, чащоба, часовщик, щелкунчик, щекочущий, голенище, угощение.

## Приложение В

Перспективное планирование занятий при дисграфии, на основе нарушений фонемного распознавания

Тема логопедического занятия	Развитие фонематического восприятия	Развитие слогового анализа и синтеза
Этап 1 (занятия 1-10)		
Звук.Буква. Гласные-согласные звуки	Знакомство с речевыми звуками. Знакомство с гласными и согласными звуками. Развитие простых форм звуко-буквенного анализа и синтеза: выделение звука на фоне слова (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова.	Концентрация внимания. Работа над ритмической стороны речи, переключением и работа по развитию координации.
Гласные звуки и буквы	Знакомство с гласными звуками и буквами. Выделение гласных звуков в словах (определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове	Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и работа по развитию координации. Знакомство с гласными, со слогообразующей ролью гласных. Знакомство с обозначением гласных на письме.
Согласные звуки и буквы	Знакомство с согласными звуками и буквами.Выделение согласных звуков в	Концентрация внимания. Работа над ритмической стороной речи, переключением и



	<p>словах(определение наличия или отсутствия звука в слове), вычленение звука из начала и конца слова, определение последовательности и количества звуков в слове, определение места звука в слове относительно других звуков</p>	<p>работа по развитию координации</p>
<p>Этап 2 (занятие с 11 – 14)</p>		
<p>Слог. Слоговой анализ и синтез</p>	<p>Фонематический анализ обратного слога. Анализ прямого слога. Дифференциация открытых и закрытых слогов</p>	<p>Знакомство с обозначением слогов при помощи схем</p>
<p>Этап 3 (занятия 15-18)</p>		
<p>Слово. Словосочетание. Предложение. Текст</p>	<p>Формирование простых форм фонематического анализа и синтеза: выделение первого ударного гласного в слове; выделение первого согласного в слове; выделение последнего согласного в слове; выделение гласного из середины слова; определение места звуков в слове (начало, середина, конец). Формирование сложных форм фонематического анализа и синтеза: определение последовательности</p>	<p>Слоговой анализ слов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- двусложные с открытыми слогами;</li> <li>- трехсложные с открытыми слогами ;</li> <li>- односложные с закрытым слогом;</li> <li>- двусложные с закрытым слогом на конце слова;</li> <li>- двусложные со стечением согласных в середине слова;</li> <li>- двусложные слова с закрытым слогом на конце и стечением согласных в середине слова;</li> <li>- трехсложные с закрыты слогом на конце;</li> </ul>

	звуков, определение количества звуков, положение звука в слове относительно других звуков	- трехсложные с закрытым слогом на конце и стечением согласных в середине слова; -трехсложные с двумя стечениями согласных; - односложные со стечением согласных; -четырёхсложные слова
--	---	--