

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

Студент

Малиф 21.01.24
(подпись, дата)

Попова Наталья Олеговна

Научный руководитель

Карпушкин 21.01.24
(подпись, дата)

к.п.н. Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

Карпушкин 21.01.24
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 17.01.24 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 20.01.24 № 11)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Психофизиологические и психологические механизмы письма	6
1.2. Понятие, классификация и симптоматика дисграфии	10
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧИ	
2.1. Организация исследования и характеристика диагностической программы	17
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	24
ГЛАВА III. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
3.1. Организация и содержание коррекционной работы	31
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	59

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, нарушение сформированности письма препятствует школьной адаптации, а также успешности обучения, часто порождают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил [4, 5]. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Многие авторы рассматривают нарушения письма, главным образом, как следствие недоразвития устной речи:

- явных или скрытых нарушений звукопроизношения (Г.А. Каше, М.Е. Хватцев);
- недостаточности фонематического слуха и восприятия (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина);
- недостаточной сформированности артикуляторно-акустической базы речи (звукопроизношения, фонематических представлений).

В отечественной логопедии раскрыты проблемы симптоматики, механизмов и структуры дисграфии, разработаны общие методологические подходы и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (Е.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, С.Б. Яковлев и др.). Тем не менее, продуктивность коррекционной логопедической работы по преодолению дисграфии недостаточно высока, что определяет актуальность темы нашего исследования.

Целью исследования явилось изучение уровня сформированности фонетико-фонематических процессов у младших школьников с недостатками речи и разработка путей профилактики и преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

Объектом исследования являются фонетико-фонематические нарушения у младших школьников с недостатками речи.

Предметом исследования являются пути профилактики и преодоления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с недостатками речи.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к изучению данной проблемы, раскрыть содержание базовых понятий этиология, механизмы, симптоматика письма, классификация дисграфии.

2. Подобрать группу младших школьников и экспериментально изучить особенности фонематических процессов, проанализировать и интерпретировать полученные результаты.

3. Разработать комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на устранение нарушений фонетико-фонематических процессов и предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с недостатками речи.

4. В ходе контрольного эксперимента проверить эффективность проведенной работы.

Методы исследования:

- Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по изучаемому вопросу;

- Эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. Использовалась специально сконструированная диагностическая программа.

- Методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Гипотеза: мы предполагаем, что повышение эффективности коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников может быть достигнуто при следующих педагогических условиях:

- учёта механизма возникновения артикуляторно-акустической дисграфии;
- целенаправленного развития фонетико-фонематического восприятия как функциональной базы письма в системе логопедического воздействия.

Структура работы: работа состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Психофизиологические и психологические механизмы письма

Современные понятия о письме опираются на работы Л.С. Выготского [8], Р.Е. Левиной [21], А.Р. Лурия [26, 27], Л.С. Цветковой [43], раскрывающие высшие психические процессы, и письмо, как сложные системы многоуровневого иерархического строения. В функциональной системе письма задействованы разные структурные элементы, каждый из которых, входит в структуру других психических процессов и привносит своё новшество в развитие определенных операций письма.

Письмо, как форма письменной речи, рассматривается как сложный психологический процесс.

А. Куссмауль в 1877 г. был первый, кто обозначил нарушения чтения и письма как отдельную патологию речевой деятельности. После, многие педагоги, психологи начали выпускать работы, где давалось описание детей с различными патологиями речи. Теперь, нарушения чтения и письма определялось как единое разлаженность письменной речи.

Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина указывают, что письмо требует планирования, составления и удержания программы действий и контроля за ее выполнением. Так, фразу, которую требуется записать нужно сначала запомнить и отделить от посторонних факторов. Необходимо удерживать в голове данный порядок слов, а также, человек, который пишет должен быть «...всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать» [26, С. 95]. Следовательно, важнейшим функциональным компонентом письма является произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль акта письма.

Письмо под диктовку начинается с восприятия на слух вербальной информации, которая должна быть записана. Сначала, возникает *фонемное распознавание* – перевод тех звуков, которые мы слышим в четкие,

понятные, речевые звуки – фонемы. Этот термин в логопедии определяется как *фонематическое восприятие*.

А.Р. Лурия [27] отмечает важность дальнейшего *фонематического анализа* состава слова, которое требуется записать, это предполагает определение количества и последовательности звуков.

Затем, для последующей записи следует *сохранение в памяти*, выделенных звуков этого слова.

После фонематического восприятия и анализа происходит «перешифровка» фонемы в графему [28]. Это соотнесение выделенных фонем со зрительным образом буквы, которую мы должны написать. Письмо обязательно предполагает зрительное восприятие и переработку зрительной информации.

В дальнейшем происходит перевод графем в кинемы, это преобразование оптических знаков в кинетическую схему нескольких последовательных движений.

Процесс собственно написания слова включает в себя программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют сложные «кинетические мелодии».

Следовательно, серийную организацию графических движений принято считать важнейшим структурным компонентом письма.

Важно, что во время записи слов происходит переработка кинестетической информации (кинестетический анализ совершаемых движений).

М.М. Безруких отмечала, что для уточнения движений и их направления важна зрительно-моторная координация (совмещение движений взора и руки), а следовательно- переработка полимодальной информации [2].

В конечном итоге, письмо нельзя представить без избирательной активации (сохранение и удержание во время всего написания работоспособности и активности).

Термин **письменная речь** применяют тогда, когда имеют в виду особый вид сообщения с изложением законченной мысли в записанном формате. *Письменная речь* – сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предусматривает побуждение рассказывания: создание внутреннего плана, выбор слов, грамматическое структурирование, как считает Т.В. Ахутина [1]. Таким образом, для постижения письменной речью ребенок овладевает собственным письмом и правильной формулировкой своих мыслей в письменном виде.

Устная речь появляется у ребёнка достаточно рано: на первом – втором году жизни, письменная же речь – намного позже: в процессе школьного обучения. Устная речь развивается только в процессе общения со взрослыми, «живым прилаживанием» к речи взрослых. При этом ни один ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. Законы построения языка, его звукового состава не известны ребенку до изучения грамматики и фонетики в школе. Формирование письменной речи идет совершенно иным путем. Письменная речь изначально является осознанным актом, произвольно строящимся в результате специального обучения. Л.С. Выготский писал, что письменная речь, имеет близкую связь с устной речью, в самых существенных чертах своего развития несколько не повторяет историю развития устной речи [8].

Психологическая структура письменной речи сложна, имеет свои отличия при создании разных форм письменной продукции (в школьной практике, прежде всего, – изложения, сочинения), зависит от степени овладения навыком составления собственных письменных высказываний. Психологическая структура письменной речи подобна организации любого деятельностного акта. По утверждению А.Н. Леонтьева [22], каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационной (мотивы, цели деятельности и потребности), ориентировочно-исследовательской (выбор способов и средств осуществления деятельности), и исполнительной фазой (операциональный состав).

Письмо как «писание» может быть соотнесено, с сенсомоторным уровнем ее организации. Письмо и чтение представляют собой процессы кодирования (письмо) и декодирования (чтения), перевода устной речи в графически представленную, письменную. Анализ научных работ показал, что Л.С. Выготский [8] впервые разделил понятия «письмо», как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков, и «письменная речь», как процесс речепорождения, создания текста.

С точки зрения школьной методики нужно разграничить письмо и письменную речь. Целью начального обучения является формирование навыка письма. К письму могут быть отнесены списывание и диктант. Поэтому, об этих видах письма можно говорить, разбирая первоначальное обучение младших школьников. Ни списывание, ни письмо под диктовку, как виды письменных работ не предполагают создания замысла, формулирования мысли, самостоятельного выбора лексических или синтаксических средств ее выражения. Первоначально, ученик осваивает технику письма, а потом начинает выражать свои мысли письменно. Формирование письменной речи является специальной учебной задачей. К видам самостоятельных письменных работ в начальной школе можно отнести изложения и сочинения [9, 13].

Сложность психологической структуры письма и чтения свидетельствует о том, что их психофизиологическая основа обеспечиваются целым комплексом совместно работающих аппаратов мозга. Анализ мозговой организации письма и чтения позволит подойти к пониманию природы различных нарушений письма, возникающих у младших школьников [4].

1.2. Понятие, классификация и симптоматика дисграфии

В логопедической литературе понятие «дисграфия» трактуется разными авторами по-разному. Р.И. Лалаева [18] предлагает такое понятие: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма». И.Н. Садовникова [34] трактует дисграфию как расстройство письма, где главным признаком является наличие стойких специфических ошибок, которые не связаны с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта.

А.Н. Корнев [16] считает, что дисграфия это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, невзирая на уровень речевого и интеллектуального развития и отсутствие нарушений слуха и зрения.

Изучение литературы показало, что с позиции нейропсихологического подхода, дисграфия определяется как исход нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Многие ученые утверждают, что первичное недоразвитие анализаторов и их связей приводит к бедности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования чувственной информации: перевод звуков в буквы [28].

В своей работе, мы будем опираться на классификацию дисграфий, которая была создана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. Герцена и уточнена Р.И. Лалаевой [20]. В основе этой классификации лежит несформированность определенных операций процесса. Авторы этой классификации выделяют:

1. Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая). Выражается в заменах букв, фонетически близким звукам. Такие дети произносят звуки верно, только в устной речи, для безошибочного письма им нужен высокий уровень функционирования всех

операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении кинестетического или слухового анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля усложняется весь процесс фонемного распознавания, который выражается в заменах букв на письме. Следовательно, можно выделить подвиды этого вида дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую, которые выделены с учетом нарушенных операций фонемного распознавания.

2. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

При этой форме наблюдается нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложения на слова. Нарушение языкового анализа и синтеза выражается на письме в искажениях структуры слова и предложения. Фонематический анализ считается самой сложной формой языкового анализа. Часто встречающимися являются искажения звукобуквенной структуры слова. Для правильного овладения процессом письма нужно, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка во внешнем, речевом и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова проявляется в слитном написании слов, предлогов, а также раздельное написание слова, приставки и корня слова.

4. Аграмматическая дисграфия. Этот вид характеризуется нарушением грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Выражается на письме в словах, словосочетаниях, предложениях и текстах. Может быть составной частью симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития.

Наибольшие затруднения проявляются у детей в связной письменной речи, в установлении логических и языковых связей между предложениями. Нарушена: смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями, а также последовательность предложений. В предложении

эти нарушения появляются в искажении замене префиксов, суффиксов; морфологической структуры слова; нарушение предложных конструкций; изменении падежных окончаний; нарушение согласования; изменение падежа местоимений; числа существительных; наблюдается нарушение синтаксического оформления речи, что выражается в нарушении последовательности слов в предложении, пропусков членов предложения, трудностях конструирования сложных предложений.

5. Оптическая дисграфия. Этот вид дисграфии связан с расстройством зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и выражается в искажениях и заменах букв на письме.

О.А. Токаревой [37], Л.Ф. Спировой [36], И.Н. Садовниковой [34], Р.Е. Левиной [21], Р.И. Лалаевой [20] и другими авторами собрано большое количество данных о симптоматике дисграфии. Но, к сожалению, нет общего подхода к типологии ошибок.

Многие авторы объединяют ошибки по механизму их возникновения.

Группа специфических ошибок:

1. Смещения букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки.

Данные ошибки не носят постоянный характер, поэтому более правильно называть их именно смешениями, а не заменами.

- *Смещения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове.* Например: едут – «етут», больших – «больжих», машина – «мажина», собака – «сопака».

- *Смещения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки [с] – [ш], [з] – [ж], [с'] – [ш']:* в сапогах – «в шапогах», ожили – «озили», щенок – «сенок».

- *Смещения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты:* [ц] – [с], [ч] – [т'], [ч] – [ц], [ч] – [ш'], [ц] – [т'], [ц] – [т]. Например, часто – «цасто», зайца – «зайча», цветы – «светы», пишу – «пищу», птицы – «пцицы».

- Смещения букв, обозначающих звуки [р] – [л]: рука – «лука», лодка – «родка», толпились – «торпились».

- Смещения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: [а] – [о], [о] – [у]. Поскольку эти гласные звуки могут обозначаться буквами как первого ряда (а, о, у), так и второго ряда (я, ё, ю), то в письме наблюдаются смешения букв а-о, о-у, ё-ю. Например, собачка – «собочка», вдвоём – «вдвоюм», набухли – «набохле», клюква – «клёква».

Вторую группу ошибок многие авторы относят к смешениям по акустико-артикуляционному сходству, но, мы считаем, эти ошибки следует рассматривать отдельно.

2. Нарушения обозначения мягкости согласных на письме. В русском письме бывает несколько способов обозначения мягкости согласного звука: при помощи мягкого знака или гласной второго ряда. У младших школьников эти ошибки не являются смешениями согласных звуков по твердости-мягкости и не наблюдается написание после твердого согласного мягкого знака или гласной второго ряда. Ошибки носят однонаправленный характер: после мягкого согласного ученики забывают написать мягкий знак или вместо гласной второго ряда пишут гласную первого ряда, которая соответствует ей по звуку (чаще всего я → а, ю → у, ё → о). Этот характер ошибок говорит о том, что школьники не усваивают способы обозначения мягкости согласных в русском письме, поскольку они являются скорее исключением из общего характера звуко-буквенных отношений. И.Н. Садовникова [33], относит нарушения обозначения мягкости согласных звуков к дисграфическим ошибкам. Например: на зорьке – «на сорке», Люба – «Луба».

3. Следующей группой специфических ошибок являются *пропуски букв и слогов*. В эту группу входят:

- Пропуски букв, обозначающих гласные звуки: огороде – «огорде», молодой – «малдой», кисель – «кисл. При дисграфии наблюдаются пропуски

безударных гласных, которые подвергаются сильной редукции и ударных гласных.

- *Пропуски букв, обозначающих согласные звуки:* дыню – «*дыю*», страна – «*стана*». Авторы указывают на то, что ученики чаще допускают пропуски согласных при их стечениях.

- *Пропуски слогов:* электровозы – «*электрозы*», колокольчики – «*калочки*».

И.Н. Садовникова [34] отмечает, что встреча двух одноименных букв на стыке слов («стал лакать», «живут дружно»); соседство слогов, включающих две одинаковые буквы – «настала», «сидит» пропуск буквы или слога могут способствовать некоторые позиционные условия:

4. Перестановки букв и слогов в слове. Иногда в письме ребенка возникает обратный порядок букв: Москва – «*маскав*», ковром – «*корвом*», все – «*све*», клубок – «*кулбок*». К другому типу могут быть отнесены перестановки, при которых точный обратный порядок букв не соблюдается: поклажей – «*плакажей*», тропа – «*прота*».

5. Вставки букв: девочка – «*девочкика*», дружно – «*дуружно*», гуляем – «*гуляемем*», «*тасакали*» – таскали.

6. Персеверации букв и слогов. Под персеверациями чаще всего понимают такое написание, когда ребенок повторяет букву, слог или вместо нужной буквы (слога) воспроизводит уже написанную букву или слог. Р.Е. Левина [21], Р.И. Лалаева [20], И.Н. Садовникова [33] относят к ним ошибки типа: магазин – «*магазиним*», за машиной – «*за зашиной*», спускались – «*спуспуклись*», горка – «*гогка*». По нашему мнению, выделенные И.Н. Садовниковой [24] ошибки – «*Аавгуст*», «*Ггрибы*», «*Рребята*» – также следует относить к группе персевераций букв. Автор обращает внимание на то, что такие ошибки являются результатом механического закрепления графо-моторных навыков, к которому приводят первоклассников письменные упражнения в прописях, если предлагаются для письма образцы букв в следующем виде: *Аа, Вв, Сс, Чч*.

7. Антиципации букв и слогов – такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом: на деревьях – «на девевьях», под крышей – «дод крышией».

8. Смещения графически сходных букв. К этой группе относятся смешения букв сходных по внешнему виду и написанию: и-у, т-п, б-д, х-ж, л-м и т.д. О.А. Токарева [37] и М.С. Хватцев [42] называют эти смешения оптическими, а Р.Е. Левина [21], Л.Ф. Спирина [36] – графическими. Наиболее точное обозначение таких ошибок есть у Р.И. Лалаевой – *смещения графически сходных букв*.

9. Зеркальное написание букв (с - , г - , э -) представляет собой особую группу ошибок. Эти ошибки условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма: фонемный состав слова в данном случае школьником передается правильно, однако для обозначения звука используется несуществующий знак. Тенденция к зеркальности наблюдается в основном при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё

Существует несколько групп ошибок, которые невозможно трактовать как нарушение реализации фонетического принципа письма. Однако логопедическая традиция относит их к дисграфическим ошибкам. Вот эти ошибки.

10. Нарушения обозначения границ предложения – отсутствие заглавной буквы в начале предложения и/или точки в конце предложения: «гуси вышли изадвора». Такие ошибки в школьной практике считаются пунктуационными, учителя начальных классов обычно не относят их к «логопедическим» ошибкам. Однако, как мы увидим в дальнейшем, они могут иметь механизмы, сходные с искажениями звукового состава слова. К этой же группе следует относить неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения (хотя такие ошибки встречаются гораздо реже).

11. Нарушения обозначения границ слов также считают дисграфическими ошибками. Имеется в виду слитное написание нескольких

слов в предложении или раздельное написание частей слова. Большинство педагогов отмечает, что наиболее часто встречаются ошибки, связанные с написанием предлогов и приставок: наступила – «*на ступила*», в доме – «*вдоме*». Дифференциации предлогов и приставок представляет трудность для многих детей, поэтому школьная программа включает упражнения на эту тему. Данные ошибки также можно понимать двояко: как орфографические и как дисграфические. Реже можно обнаружить слитное написание двух знаменательных слов или разрыв слова не на стыке морфем: светит луна – «*светитлуна*», брат – «*б рат*».

Итак, нами перечислены основные группы ошибок, которые традиционно относят к специфическим.

По наблюдениям И.В. Прищеповой [32] у многих детей с нарушениями письма имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Как правило, у детей наряду с пропусками, смещениями, персеверациями букв и другими специфическими ошибками имеется не меньшее количество «ошибок на правило». Нередко дети, прошедшие коррекционный курс по устранению дисграфии, избавлялись от дисграфических ошибок, но при этом на первый план выступали орфографические ошибки.

Овладение этими правилами происходит в течение всего периода начального обучения, и в зависимости от изучаемой темы меняется речевой материал диктантов и упражнений по русскому языку. В связи с этим в письменных работах учащихся 1-2 классов с дизорфографией преобладают ошибки на правописание безударных гласных в корне слов, парных глухих – звонких согласных; ошибки в словарных словах. Для школьников 3-4 классов характерны ошибки в правописании безударных окончаний существительных, прилагательных и глаголов.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧИ

2.1. Организация исследования и характеристика диагностической программы

С целью изучения уровня сформированности фонетико-фонематических процессов у младших школьников с недостатками речи нами проведено экспериментальное изучение.

Экспериментальное исследование проводилось в сентябре 2023 года в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. Всего было обследовано 8 младших школьников, в возрасте от 8 до 9 лет, обучающихся во 2 классе массовой общеобразовательной школы. Данные дети получали логопедическую помощь на школьном логопункте.

Предварительно нами была изучена медицинская документация (мед. карта) и психолого-педагогическая документация детей, участников исследования (речевые карты, педагогические и психологические характеристики учащихся).

Анализ речевых карт показал наличие недостатков речевого и психического развития разного характера и генеза у детей.

Логопедическое заключение, а также диагноз ЗПР были выставлены детям на ПМПК до поступления в школу. Дети с ОНР (4 человека) и ЗПР (1 человек) получали специальную помощь в дошкольных группах компенсирующей направленности.

Логопедическое заключение ФФН (3 человека) было выставлено школьным логопедом.

Анализ педагогических и психологических характеристик учащихся ЭГ выявил недостаточность психологической базы письма, а также наличие стойких специфических ошибок.

Для изучения особенностей фонетико-фонематических процессов у младших школьников, изучаемых категорий была составлена диагностическая программа, в основу которой положена схема обследования, составленная Л.В. Венедиктовой и Р.И. Лалаевой [20] и Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [39].

Лексический материал был модифицирован нами с учетом содержания учебной программы на данном этапе изучения. Диагностическая программа включает следующие направления обследования:

1. Изучение строения органов периферического отдела артикуляционного аппарата.
2. Обследование состояния звукопроизношения.
3. Обследование состояния функций фонематического восприятия.
4. Обследование звукового анализа слова.
5. Обследование слоговой структуры слова.
6. Обследование письма.

1. Изучение строения органов периферического отдела артикуляционного аппарата

Исследование артикуляционного аппарата включает: обследование его анатомического строения и моторной функции.

2. Обследование состояния звукопроизношения

Цель: обследование всех групп звуков.

Оборудование: предметные и сюжетные картинки, слоги, слова, предложения, чистоговорки, включающие исследуемые звуки.

Описание: ребенку предлагается произнести звук изолированно, в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных), в словах, где исследуемый звук находится в разных позициях (в начале, в середине, в конце), в словосочетаниях и предложениях, во фразовой речи (в спонтанной речи).

Проверка разных групп звуков осуществляется в следующем порядке:

1) свистящие, 2) шипящие, 3) аффрикаты; 4) сонорные; 5) глухие и звонкие парные; в твердом и мягком звучании; 6) йотированные гласные.

Все ответы детей заносятся в специальный бланк, где отмечается:

- какие фонетические группы нарушены;
- количество нарушенных звуков;
- характер нарушения произношения (искажение, отсутствие, замена, смешение).

Критерии:

3 балла	нормативное произношение всех групп звуков	Достаточный уровень
2 балла	искажение или замена одного, или двух звуков во всех речевых ситуациях	Средний уровень
1 балл	искажение или замена всех, или более двух звуков	Низкий уровень

3. Обследование состояния функций фонематического восприятия

Цель: обследование слухового восприятия.

Оборудование: стимульный материал

Описание: ребенку следующие задания:

Задание 1. На столе лежат несколько картинок, обозначающих слова, сходные по звучанию, но разные по значению (нос – нож, усы – уши, удочка – уточка, дочка – точка, змея – земля и т.д.). Логопед медленно и четко произносит название картинки, а ребята отыскивают нужную и показывают ее логопеду.

Задание 2. Логопед называет ряд звуков (слогов), а ребенок должен хлопнуть в бубен (в ладоши), поднять флажок, сигнал, если услышит исследуемый звук, слог с этим звуком.

Задание 3. Логопед предлагает ребенку повторить сочетания из 2-3 слогов, состоящих из правильно произносимых звуков, типа ба-па, па-ба-па.

За каждый правильный ответ ребенок получает фишку. Затем подсчитывается количество правильных ответов.

Задание 4. В волшебном мешочке у Буратино разные игрушки. Он называет их и отдает детям только тогда, когда в их названии дети отгадывают изучаемый звук.

Задание 5. Дети отправляются на прогулку в лес. На пути им встречается ежик, который их не пропускает, а просит вынуть из его иголок картинки с определенным звуком. Путешествие продолжается. На дороге появляется Красная Шапочка с корзинкой и предлагает детям взять себе игрушки, в названии которых есть исследуемый звук. В конце путешествия дети подходят к «волшебному» домику. В него могут войти только те ребята, которые придумают слова с заданным звуком.

Критерии:

3 балла	выполнили без ошибок	Достаточный уровень
2 балла	допустил 1-2 ошибки	Средний уровень
1 балл	допустил 3-4 ошибки	Низкий уровень

4. Обследование звукового анализа слова

Цель: выделение заданного звука из слова.

Описание: ребенку предлагается следующее задание:

- определить количество звуков в словах: ус, дом, баран, ромашка;
- выделить последовательно каждый звук в словах: мак, зонт, танкист, самолет;
- определить третий звук в слове: сосна, чулки;
- определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, щенок, стол;
- выделить согласный звук из начала слова: сок, шуба, магазин, щука, чай;
- сравнить слова по звуковому составу: мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук;
- закончить слова: бара..., пету..., само... .

Отмечается сформированность навыков звукового анализа.

Критерии:

3 балла	выполнили без ошибок	Достаточный уровень
2 балла	допустил 1-2 ошибки	Средний уровень
1 балл	допустил 3-4 ошибки	Низкий уровень

5. Обследование слоговой структуры слова.

Цель: выявить способность произносить слова различной структуры сложности.

Оборудование: речевой материал на уровне слова: используется классификация продуктивных классов, разработанный А.К. Марковой. На уровне словосочетания: маленькая кисточка, маленькая ленточка, маленькая ласточка, курточка, книжечка, кофточка, скамеечка;

На уровне предложения: Зина ест изюм. Водопроводчик чинил водопровод. Волосы подстригают в парикмахерской. Космонавт управляет космическим кораблем. Милиционер регулирует уличное движение.

Описание: детям предлагается слитно, плавно повторить за логопедом слова, словосочетания и предложения различной структурной сложности. При обследовании слоговой структуры отмечается: пропуски звуков и слогов; перестановки звуков; перестановки слогов.

Обследуя слоговую структуру слова, нами учитывались следующие параметры:

- 1) ударностью;
- 2) количеством слогов;
- 3) линейной последовательностью слогов;
- 4) моделью самого слога;

Критерии:

3 балла	выполнили без ошибок	Достаточный уровень
2 балла	допустил 1-2 ошибки	Средний уровень
1 балл	допустил 3-4 ошибки	Низкий уровень

6. Обследование письма

При исследовании навыка письма использовалась: методика И.Н. Садовниковой.

Цель: исследовать степень освоения грамотой с учетом требований школьной программы на момент обследования; обнаружение нарушений письма (степень выраженности и характер специфических ошибок).

Оборудование: стимульный материал.

Описание: провести с ребенком ряд письменных заданий:

1. *Записать под диктовку строчные буквы:* б, г, е, ж, ц, х, м, ю, э, ш, й.
2. *Записать под диктовку заглавные буквы:* Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, Ц, Б.
3. *Записать под диктовку слоги:* Ас, мо, лы, але, яр, жу, са, ац, дожу, шази, ашу, пла, кро, щац, хвы, шос, крет.
4. *Записать под диктовку слова:* Бочка, коробок, коса, тело, крот, коза, колобок, дело, кожа, грот, почка.
5. *Списать слова, написанные печатным шрифтом:* Тюльпан, волчица, насмешка, ключ, жизнь, птицы.
6. *Записать предложение после однократного прослушивания:* В лесу живут ежи, ужи, чижи. Больная Таня пила горькие таблетки. Цветут черемуха и акация.
7. *Списать печатный текст (2 класс).*

Медведь.

Жил на берегу Байкала старик. Однажды видит в окошко, что бежит к избе большой медведь. А за ним гонится стая волков. Мишка заскочил в сени. Дверь за ним закрылась. А он еще её и лапой придавил.

Так и остался медведь в избе зимовать под охраной старика. (45 слова.

8. *Записать текст под диктовку.*

Мурзик.

У Яши жил кот Мурзик. Мурзик любил играть в кустах. Яша долго искал кота. А кот сидел на крыльце.

Слова для справок: на крыльце. (19 слов)

Критерии:

3 балла	правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста	Достаточный уровень
2 балла	1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки	Средний уровень
1 балл	3-6 дисграфических ошибок, орфографические ошибки	Низкий уровень

В ходе нашего исследования при выполнении заданий детьми, учитывались следующие параметры:

- понимание первичной инструкции;
- принятие помощи от взрослого;
- особенности выполнения заданий (понимание принципа выполнения задания, использование вспомогательных приемов);
- темп деятельности;

Оценка каждого показателя производилась по бальной шкале. В дальнейшем подсчитывалась сумма баллов по всем параметрам обследования.

В соответствии с суммарными показателями данных об уровнях сформированности фонематических процессов были выделены 3 уровня успешности выполнения задания:

низкий уровень (0-5 баллов),

средний уровень (6-10 баллов),

достаточный уровень (11-15 баллов).

Таким образом, максимальный результат, характеризующий успешность участников исследования был 15 баллов.

Низкий уровень характеризовался искаженным произношением многих фонетических групп, несформированностью фонематических процессов и навыков звукового анализа, ограниченностью воспроизведения слоговой

структуры слова, а также множеством орфографических и дисграфических ошибок.

Средний уровень характеризовался искаженным произношением одной фонетической группы, недостаточной сформированностью фонематических процессов и навыков звукового анализа, диффузным воспроизведением слоговой структуры, а также допускали ошибки при письме.

Достаточный уровень характеризовался нормативным звукопроизношением, сформированностью фонематических процессов и навыков звукового анализа, а также полной слоговой структурой слов и правильным и точным воспроизведением букв, слов, текста. Такие дети успешно выполняли все задания.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В результате исследования были получены следующие результаты.

Обследование строения органов артикуляционного аппарата у младших школьников показали, что у детей наблюдаются нарушения в речевой моторике. У таких школьников речевая моторика развита недостаточно, движения замедленные. Объем этих движений неполный. Тонус вялый. Выполнение движений неточные, замены движений, не могут длительно удерживать положение органов артикуляции. Нарушена координация движений языка и губ. Отмечаются замены движений, синкинезии и гиперсаливация.

У С.С. и Л.П. речевое дыхание недостаточно плавное, речевой выдох непродолжительный (4-5 слов).

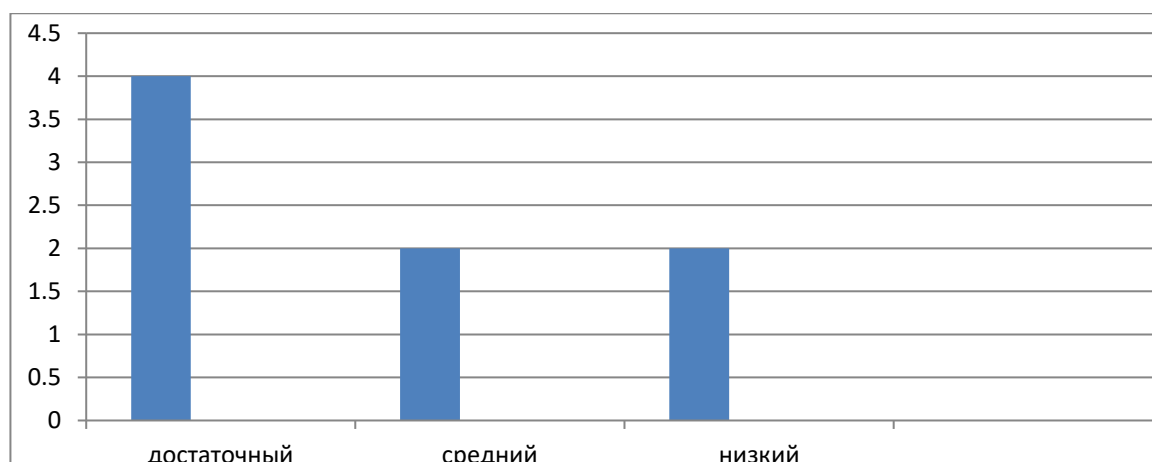


Рис.1. Результаты изучения звукопроизношения

Среди детей 4 учащихся имеют достаточный уровень, 2 учащихся достигли среднего уровня и 2 показали низкий уровень успешности при обследовании звукопроизношения. Недостатки проявлялись в виде замен, искажений, смещений. Замены осуществляются по признаку акустико-артикуляционного сходства. Чаще всего страдает произношение свистящих, шипящих, парных звонких и глухих согласных. Особенностью нарушений звукопроизношения является большая трудность использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляторных установок. Несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем:

- замены звуков более простыми по артикуляции. Так звонкие заменяются глухими. Например, Л.П. – замены (ж – ш: жаба – «шаба»; з – с: зима – «сима»; г – д: гудок – «дудок»; г – к: гранат – «кранат»); А.П. – замены (б – п: арбуз – «арпус»; з – с: зуб – «суб»; ж – ш: жара – «шара»).
- заменяют звуки группы свистящих - шипящих, сонор: А.К. – с – ш (сам – «шам), з – ж (забор – «жабор»), р – л (рука – «лука»);

Кроме того, в случаях несформированности процесса дифференциации звуков, вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребенок произносит какой-то другой, неотчетливый звук, то есть происходит искажение. С.Т. – з – ж (звук – «жвук»), ц – ч (цепь – «чепь»), р – л (ручка – «лучка»). – искажение [л] (межзубный).

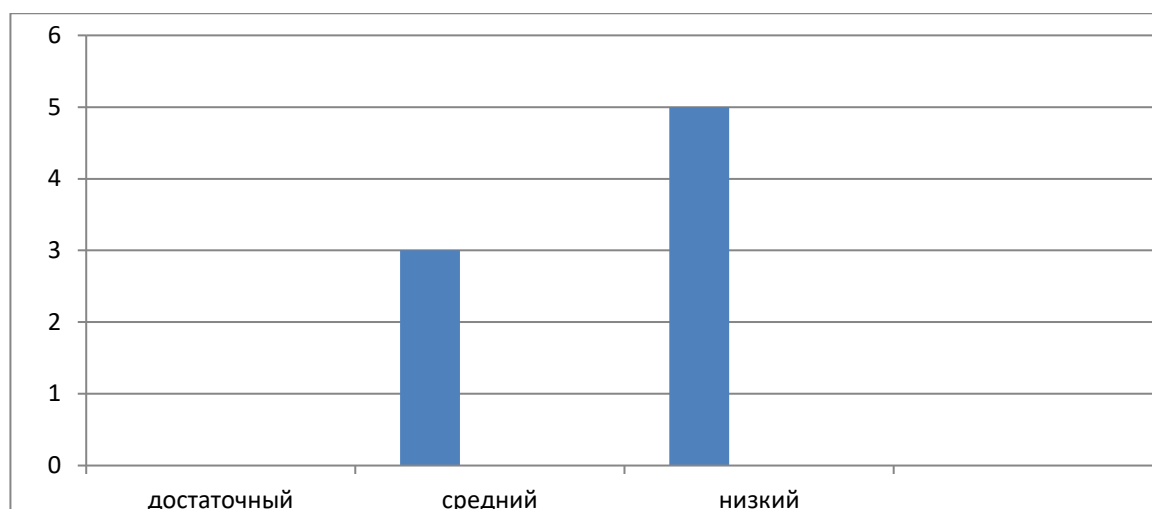


Рис. 2. Результаты изучения фонематического восприятия

Обследование фонематического восприятия показало, что 3 учащихся показали средний уровень при обследовании фонематического слуха, остальные 5 детей были ближе к низкому уровню. Например: А.К. с низким уровнем успешности не различает слова «точка-дочка», «змея-земля», схожие по акустико-артикуляционным признакам. С.Т. произносит слоги па-па-па, вместо па-ба-па, что также свидетельствует о несформированности слухового восприятия.

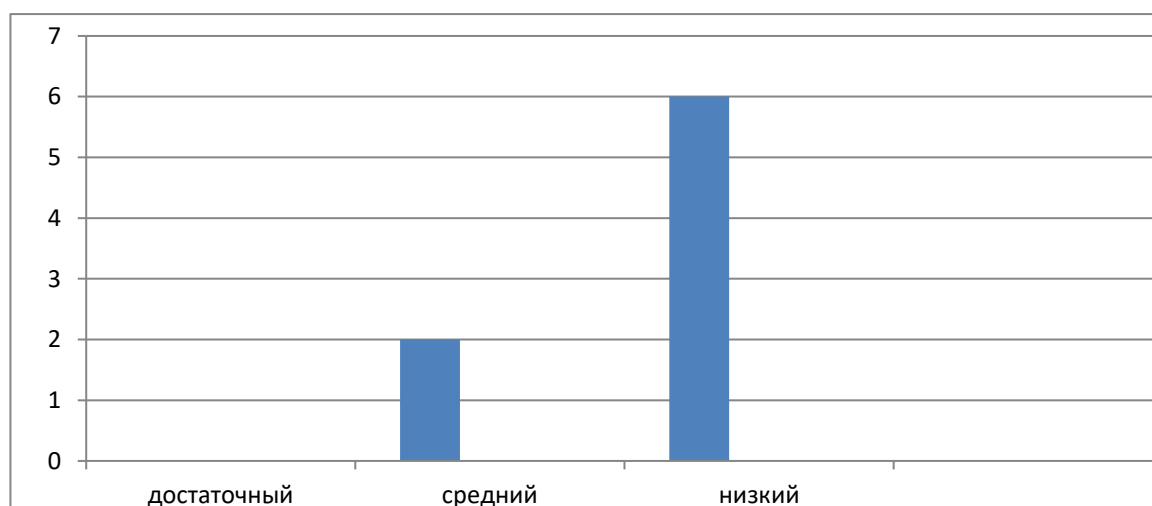


Рис. 3. Результаты изучения звукового анализа слов

В ходе обследования звукового анализа слов (рисунок 3) выяснилось, что только 2 детей показали средний уровень успешности, остальные 6 учеников низкий уровень успешности. В качестве примера, приводим результаты обследования С.К. с низким уровнем успешности: в слове «ромашка» определяет 6 звуков, выделяя третий звук в слове «чулки»,

называет звук [y], при выделении последовательно каждого звука, называет все слово целиком, затрудняется с ответом в сравнении слов по звуковому составу. Самыми сложными заданиями оказались выделить последовательно каждый звук в словах, назвать третий по счету звук в слове и сравнивать слова по звуковому составу.

Результаты изучения слоговой структуры слова изложены на рисунке 4.

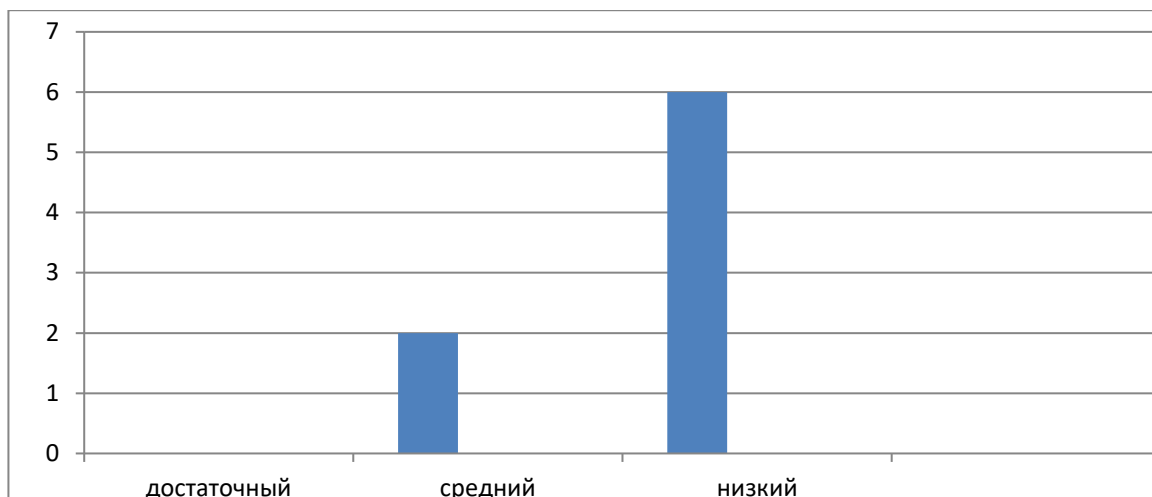


Рис. 4. Результаты изучения слоговой структуры слова

По данным мы видим, что только 2 ученика ЭГ имеют средний уровень в обследовании слоговой структуры слова, остальные 6 учеников показали низкие результаты. В большинстве случаев наблюдается перестановка слогов и пропуск звука или слога. Чаще искажаются слова малознакомые и редко употребляемые.

Анализ письменных работ позволил выявить характерные для рассматриваемой группы детей трудности письма. Результаты представлены на рисунке 5.

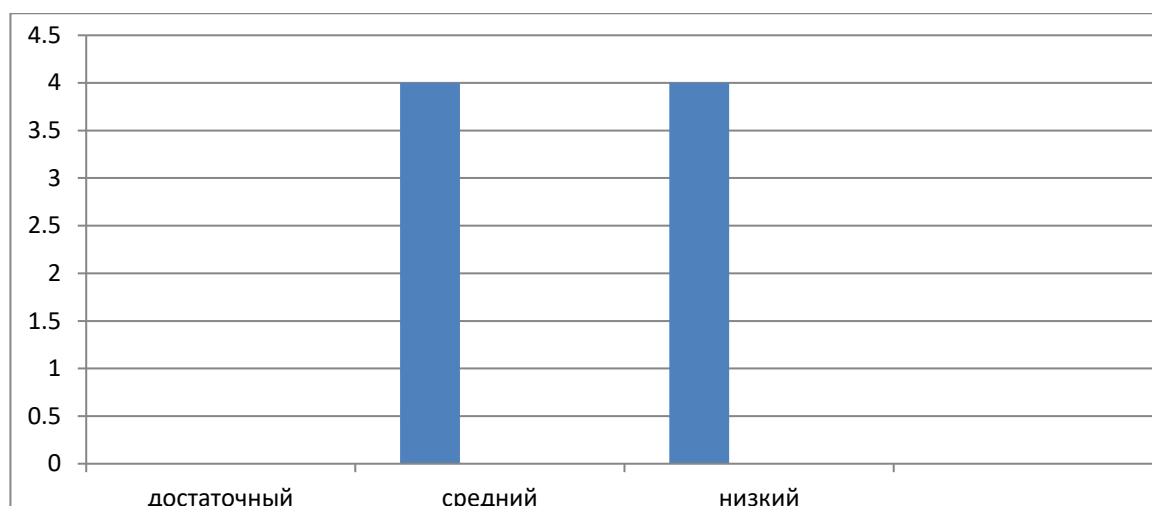


Рис. 5. Результаты изучения письма

Среди детей 4 учеников продемонстрировали средний уровень успешности и 4 учеников показали низкий уровень.

Итоговые результаты изучения фонетико-фонематического восприятия как функциональной базы письма у младших школьников, представлены на рисунке 6.

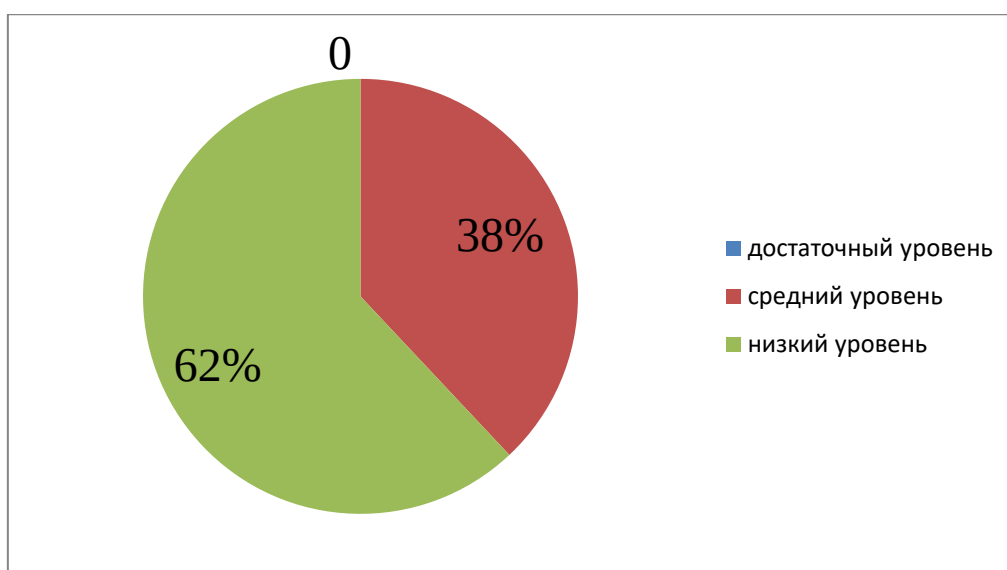


Рис.6. Уровни сформированности фонематического восприятия

Из данных диаграмм видно, что нет детей с достаточным уровнем развития фонетико-фонематического восприятия, со средним уровнем 3 человека, с низким уровнем 5 человек.

Итак, при изучении фонетико-фонематических процессов младшие школьники продемонстрировали разный уровень показателей при

выполнении диагностических задач, что позволило дифференцировать учащихся младших школьников с нарушениями речи на три группы:

С достаточным уровнем сформированности фонетико-фонематических процессов, который оценивался в 3 балла, детей не было.

Со средним уровнем сформированности фонетико-фонематических процессов, который оценивался в 2 балла – 3 учащихся.

С низким уровнем сформированности фонетико-фонематических процессов, который оценивался 1 балл – 5 учащихся.

Характеристика особенностей данного уровня на примере (А.П.)

А.П. на протяжении всего обследования показывала низкий уровень успешности: задания выполнялись на 1 балл, при выполнении допускала большое количество ошибок.

При обследовании звукопроизношения – у А.П. происходит искажение и замены многих групп звуков: свистящих, шипящих, звонких и глухих согласных, поэтому за это задание девочка получила 1 балл. Например, замены (ш – с: шар – «сар»; ш – ф: шишка – «фыфки»; л – р: белка – «берка»);

Обследование фонематического восприятия показало, что А.П. в каждом задании допускала не менее 2 ошибок. С заданиями справлялась в медленном темпе, первичная инструкция не всегда принималась с первого раза, требовалось уточнение, неуверенное выполнение всего задания.

При обследовании звукового анализа и синтеза А.П. так же не удалось достичь среднего показателя. Девочка не может выделить последовательно каждый звук в слове мак, зонт, танкист, самолет; определить последний и первый звук в словах ус, кот, сыр, щенок, стол; сравнить слова по звуковому составу: мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук.

Обследуя слоговую структуру слова А.П. допустила 5 ошибок при произнесении слов различной структурной сложности, девочка делала перестановки и пропуски слогов, а также неправильно выделяла ударения.

При обследовании письма А.П. также показала низкие результаты. Было допущено большое количество орфографических и дисграфических ошибок.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, полученные в ходе обследования младших школьников, можно выделить следующие особенности, характерные для учащихся с нарушениями письма:

1. У младших школьников с недостатками речи отмечаются нарушения в анатомическом строении артикуляционного аппарата, наиболее частотны.

2. У младших школьников с нарушением звукопроизношения чаще всего страдает произношение свистящих, шипящих, парных звонких и глухих согласных.

3. У детей отмечается несформированность фонетико-фонематического восприятия.

4. У детей с нарушением письменной речи специфические ошибки, такие как пропуск, перестановка букв свидетельствуют о несформированности действия звукового анализа слов. Обращает на себя внимание тот факт, что у второклассников еще не было сформировано четкого представления понятий «звук» и «слог»;

5. У детей наблюдается искажение слоговой структуры слова, что указывает на недостаточную полноту слухового восприятия и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

6. В ходе обследования письма у младших школьников большинство ошибок было допущено на замену и смешение букв по артикуляционно-акустическому сходству.

ГЛАВА III. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Организация и содержание коррекционной работы

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам сформулировать основные направления и аспекты работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников. Формирующий эксперимент мы проводили в октябре – декабре 2023 года в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы.

Мы предложили программу работы, в которой мы выделили *два аспекта*:

1. Организационный аспект работы.

Программа рассчитана на 15 занятий, которые проводятся 2-3 раза в неделю. Занятия предполагают индивидуальную и подгрупповую форму работы. Содержание обучения и продолжительность коррекционной работы изменялись в зависимости от индивидуальных и психологических качеств ребенка и выраженности артикуляторно-акустической дисграфии.

Проведенное исследование выявило некоторые закономерности, которые позволили нам определить отдельные направления коррекционной работы по преодолению акустико-артикуляторной дисграфии у учеников младших классов:

1. Исправление нарушенного звукопроизношения;
2. Развитие фонематического восприятия и фонематического слуха;
3. Развитие звукобуквенного анализа и синтеза;
4. Тексты для комментированного письма, для записи под диктовку;

2. Содержательный аспект работы.

Содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включало:

- Конкретизацию слухового и произносительного образа каждого из смешиваемых звуков;
- Сличение смешиваемых звуков в слуховом и произносительном плане.

На развитие навыка выделения звука и буквы мы отвели 3 занятия (первое занятие – формирование навыка выделения звука и буквы, второе занятие – развитие навыка узнавания звука и буквы, третье занятие – совершенствование навыка выделения звука и буквы).

Коррекционно-логопедическая работа на *фонетическом уровне* рассматривало решения таких задач:

- 1) Развитие произвольного произношения;
- 2) Развитие дифференциации фонем, по схожим характеристикам;
- 3) Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза слов (от простых форм к сложным).

На начальном этапе внимание детей мы направляли на работу органов артикуляции, детей учили осмысливать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, объединяя такие ощущения с акустическими раздражениями. В достижение этой цели входила отработка артикуляции гласных первого ряда и сохранных согласных. На этом этапе работы проводились упражнения, где требовалось узнавание и вычленение таких звуков из слов, все это сопровождается громким проговариванием, а в будущем – нормальное произнесение слов (обычным тоном), а затем выполнение молча, переводя во внутренний план. Далее происходила взаимосвязь между звуком и буквой.

Следующий этап логопедической работы был направлен на развитие *звукового анализа и синтеза*.

В первую очередь, проводилась работа по фонематическому восприятию слов, имеющих артикуляционно-акустическое сходство и

гласных I и II ряда. Мы брали за основу гласные II ряда, тем самым подводя школьников к осмыслению и практическому усвоению одного из способов слияния гласных.

Отметим, что у большинства обследованных нами младших школьников самыми распространенными стали недостатки произношения свистящих звуков (межзубный сигматизм), следовательно, в – данной программе большое внимание мы уделили коррекции свистящих звуков [с] и [з]. Безусловно, если у ученика наблюдаются искажения, пропуски или замены других звуков речи, занятия не прекращаются. Мы проводили коррекционно-логопедическую работу и с другими неверно произносимыми звуками.

Все без исключения занятия начинались с артикуляционной гимнастики с ребенком, чтобы тем самым разработать мышцы органов артикуляции к постановке звуков. Далее мы проводили работу по развитию фонематического восприятия звуков [с] и [з].

Программа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников (15 занятий)

1. Исправление нарушенного звукопроизношения.

Артикуляционная гимнастика

Цель: подготовка органов артикуляции к постановке звуков.

Оборудование: зеркало.

«Заборчик» – учить детей улыбаться так, чтобы были видны верхние и нижние зубы. Верхние должны перекрывать нижние на 1/3. Нижняя челюсть не должна выдвигаться, ее можно удерживать механически. Большие пальцы расположены на подбородке, все остальные на шее сзади. Если какой-то ряд зубов не виден, ставим указательный палец на середину этой губы и опускаем вниз или поднимаем вверх.

«Дом открыт» – учить детей широко улыбаться «Заборчик», а затем широко открыть рот так, чтобы были видны все зубы и удерживать рот в

таком положении на счет 1, 2, 3. Верхние зубы не ложатся на язык, язык у нижних зубов – спокойный. Упражнение выполняется до 5 раз под счет.

«*Блинчик*» – учить детей укладывать широкий язык распластанный язык на нижнюю губу и удерживать в таком положении 1, 2, 3. Последовательность работы – «*Заборчик*» – 1 (все зубы видны, открыли рот – 2 (все зубы видны), положили указательный палец на нижнюю губу и удерживаем её, положили широкий язык на нижнюю губу, язык должен закрывать всю губу, свешиваться с неё, верхние зубы должны быть видны. Они не лежат на языке и в таком положении удерживать на счет 1, 2, 3.

«*Трубочка*» – учить детей складывать язык в трубочку (поднимать вверх боковые края языка и соединять их, удерживать язык в таком положении на счет 1, 2, 3. Трубочку можно удерживать губами. При затруднении логопед помогает ребенку руками.

«*Язык на прогулке*» – учить детей опускать вниз широкий язык (нижнюю губу не вытягивать), так, чтобы были видны верхние зубы, удерживать в таком положении 1, 2, 3. А затем, широким языком обнять верхнюю губу, подтягивая язык к носу так, чтобы были видны нижние зубы и удерживать на счет 1, 2, 3.

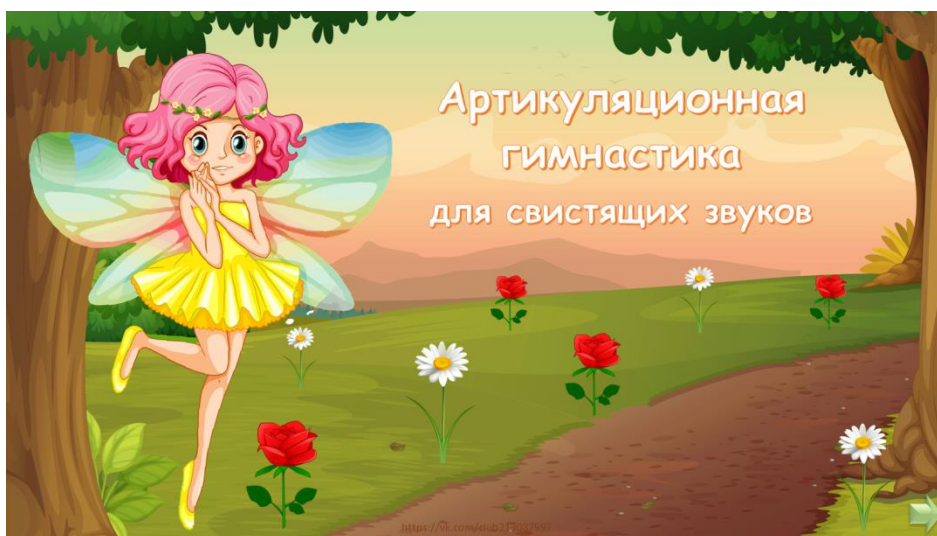
«*Горочка – парус*» – учить детей дифференцировать движения языка вверх – вниз в положении рта. Удерживать язык за нижними зубами на счет 1, 2, 3. А затем, поднимать язык за верхние зубы и опять удерживать на счет 1, 2, 3. Если ребенок не может выполнить данное упражнение, логопед механически (платком) помогает ему найти позу, предлагая ее сохранить («держи») и убирает руки (помощь).

«*Чашечка*» – учить детей поднимать вверх кончик языка и боковые края вне полости рта. В таком положении заводить (или убирать язык за верхние зубы). Вдыхать через нос и выдыхать, направляя воздушную струю между небом и языком (дуем в «чашечку»). Если ребенок не может поднять кончик языка и боковые края вверх, помогаем ему механически.

«Иголочка» – учить ребенка вытягивать вперед узкий язык и удерживать его в таком положении на счет 1, 2, 3. Упражнение выполняется последовательно: 1 – «Заборчик», 2 – «Дом открыт», 3 – «Блинчик», 4 – «Иголочка». Если ребенок не может сделать язык узким, помогаем ему механически: снизу или сверху накрываем язык платком и сдавливаем бока по горизонтали навстречу друг другу.

«Лошадка» – при выполнении упражнения «Лошадка» зубы видны, губы в улыбке, широкий язык «приклеен» к нему. Широкий кончик языка находится у верхних зубов и удерживается в таком положении на счет 1, 2, 3. Затем, нижняя челюсть опускается и язык со звуком «щелк», «отклеивается». Упражнение выполняется ритмично. Если упражнение не получается, нужно помочь механически.

Выполнять артикуляционную гимнастику интереснее в игровом плане и с использованием компьютерных презентаций, наглядности, с сопровождением стихов. Мы предлагали детям следующую презентацию:

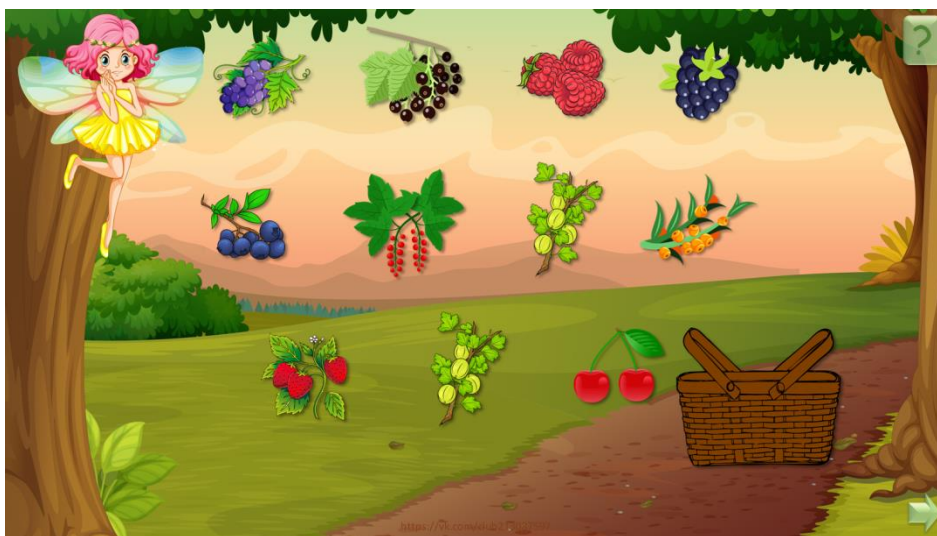


Логопед: – Это волшебница Ветерок. Она умеет вызывать ветер.

– Проснувшись утром, Ветерок обнаружила, что все ягоды спрятала хитрая гусеница. Выполни все задания и сбей ветром все листочки (нажми на лист).



- Сбив все листочки, прогони гусеницу (нажми на неё).
- В появившуюся корзину собери все ягоды (нажми на ягоду).



Собирая ягоды, выполняем следующие задачи (при необходимости):

- закрепляем предлоги (над, под, между);
- Назови ягоду под/над ежевикой
- формируем пространственные представления (справа, слева)
- Назови ягоду слева/справа от клубники



2. Постановка звуков [с] и [з].

Цель: сформировать правильное произношение звуков [с] и [з].

Оборудование: при необходимости зонды или шпатель, спирт вата.

Описание: выполняется при помощи традиционных методов.

3. Автоматизация звуков [с] и [з].

Поставленный звук автоматизируется изолированно в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Поставленным считается звук, который введен в бытовую речь.

Каждое артикуляционное упражнение повторяется 5-6 раз.

«Повторяшки»

Цель: автоматизация в слогах звука [с].

Оборудование: картинка с изображением животных, растений, предметов.

Описание: логопед показывает карандашом на рисунки и чётко, красиво называет животных, растений, предметы.

Инструкция: «Сегодня мы будем рассматривать с тобой картинки и называть их. Я буду тебе что-то говорить, а ты повторяй за мной. А затем, я буду называть тебе слова, а ты повторяй за мной и показывай пальцем на картинку с этим словом».

Например:

СА-СА-СА-СА – сало, сани, сажа, сачок

СО-СО-СО-СО – сок, соль, сом, сон

СУ-СУ-СУ-СУ – суд, суп, судак, суета

СЫ-СЫ-СЫ-СЫ – сыр, сын, сыч, сыпь

АС-АС-АС-АС – бас, квас, ананас

«Ну, погоди!»

Цель: автоматизация в слогах звука [з].

Описание: логопед предлагает ребенку поиграть в игру «Ну, погоди», используя компьютерную презентацию.

Инструкция: «Смотри, это Заяц. Он ведет активный образ жизни, занимаясь спортом, но волк постоянно хочет ему помешать. Давай поможем зайцу убежать от волка».



В разных играх ребенок произносит и закрепляет звук [з] в слогах:
Отбивает воланчики, играя в бадминтон, и произносит слоги ЗА, ЗО,
ЗУ, ЗЫ.

Помогая бегемоту продать арбузы, произносит слоги АЗ, ОЗ, УЗ, ИЗ.



Собирает фрукты на дороге и произносит слоги АЗА, ОЗО, УЗУ, ИЗЫ.
Находит дом, где спрятался заяц и произносит слоги со стечением
согласных.



«Отгадай-ка»

Цель: автоматизация звука [с] в словах.

Оборудование: предметные картинки-отгадки.

Описание: логопед раскладывает перед ребенком картинки. И просит ребенка отгадать загадку с помощью картинок-отгадок.

Инструкция: «Ты любишь отгадывать загадки? Сейчас мы поиграем: я буду загадывать загадку, а отгадку постарайся найти среди этих картинок».

Примечание работа по автоматизации звука [с] (так же, как и других нарушенных звуков) должна строиться с опорой на сохраненные в речи ребенка звуки.

«Конверт с посланием»

Цель: автоматизация звука [с] в словах.

Описание: на столе лежит конверт с посланием и картинками, логопед рассказывает ребенку, что когда их не было в классе, кто-то пришёл и оставил конверт с посланием. Логопед читает послание ребенку, далее ребенок достает по одной картинки из конверта и медленно, красиво и четко называет слово, которое изображено на картинке.

Инструкция: «Сегодня, когда я зашла в наш класс, то увидела вот этот конверт. Давай посмотрим, что в нем? Тут послание для тебя: «Это конверт – он волшебный. Внутри карточки. Доставай их по одной и говори, что на них изображено. Если ты будешь стараться и красиво говорить, то волшебный конверт исчезнет после прочтения всех картинок».

«Ромашка»

Цель: автоматизация звука [з] в словах.

Оборудование: ромашка, которая вырезана из картона.

Описание: ребенку предлагается отрывать по одному лепестку от ромашки и говорить слова, в которых присутствует звук [з].

Инструкция: «У меня на столе выросла необычная разноцветная ромашка, она может исполнить одно желание – сделать речь красивой. Попробуй отрывать от нее по одному лепестку и говорить любые слова, в которых есть звук [з], выделяя этот звук голосом. Помни, что ты не должен торопиться, нужно стараться и называть слова четко и правильно».

«Ходилки-бродилки»

Цель: автоматизация в словах звука [з].

Оборудование: картинка – ходилка, фишка.

Описание: ребенку предлагается поставить фишку на картинку вначале поля, затем называть правильно и четко эту картинку, далее переставлять фишку по полю, называя слова. Ребенок должен выделять звук [з], в каждом слове, голосом.

Инструкция: «Перед тобой картинка – ходилка, поставь свою фишку на начало и назови первое слово, на котором стоит твоя фишка. Дальше двигайся переходя с картинки на картинку называя слова. Не забудь в каждом слове выделять звук [з] голосом. Когда дойдешь до конца, увидишь, что произошло».

«Помощник»

Цель: автоматизация в словосочетаниях звука [с].

Оборудование: картинки, в произнесении, которых встречается звук [с].

Описание: логопед объясняет, что у него есть картинки, но к ним нужно подобрать еще одно слово в котором будет слышен звук [с].

Инструкция: «У меня есть для тебя, картинки и предметы к которым нужно придумать слово, где будет слышен звук [с]. Нужно собрать пары, например: Сосна – высокая, собака – быстрая».



«Красный цвет»

Цель: автоматизация в словосочетаниях звука [с].

Оборудование: картинки, где все предметы красного цвета.

Описание: Ребенку нужно назвать то, что изображено на картинке, правильно согласовав имя существительное с именем прилагательным.

Инструкция: здесь лежат карточки. Тебе нужно сказать, что изображено на картинке. *Например:* красный шарф, красное солнце, красная смородина, красные карандаши.

«Злая Зоя»

Цель: автоматизация в словосочетаниях звука [з].

Оборудование: картинка с девочкой.

Описание: Ребенку необходимо назвать то, изображенного на картинке, при этом правильно согласовав имя существительное с именем прилагательным.

Инструкция: Посмотри, эту девочку зовут Злая Зоя, а злая она, потому что не умеет ничего придумывать. Давай поможем ей придумать к словам замок, зонт, зебра, корзина, корона, ваза, арбуз, мороз, алмаз их характеристики. Например: коза – дереза, зебра – озорная.

Вдруг Злая Зоя станет доброй?

«Вкусный обед»

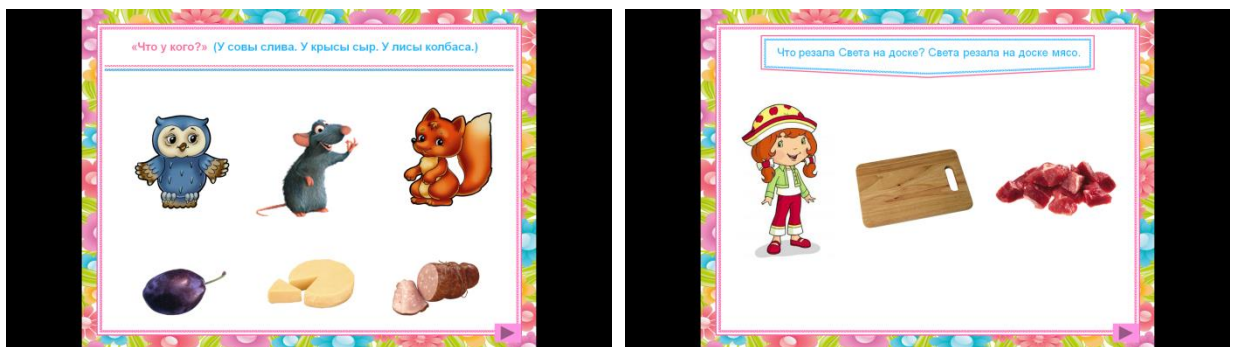
Цель: автоматизация в предложениях звука [с].

Описание: логопед просит ребенка устно приготовить обед. Задавая вопросы, логопед старается чтобы ребенок произносил больше звука [с]. Ребенок дает ответы целым предложением.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем учиться готовить. Ты уже пробовал дома что-либо приготовить? Хорошо, тогда давай приготовим обед. Я буду задавать тебе вопросы, а ты старайся отвечать целым предложением.

Например:

- Какую посуду нужно взять, чтобы начать готовить суп? (Чтобы приготовить суп, нужно сначала взять кастрюлю).
- Какой овощ придаст нашему супу красный цвет? (Красный цвет придает супу свекла) и т.д.».



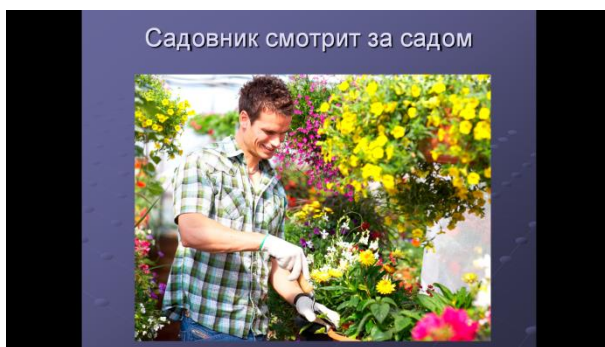
«Помоги Незнайке»

Цель: автоматизация в предложениях звука [с].

Описание: логопед предлагает ребенку помочь Незнайке, который допустил много ошибок и неправильно составил предложения.

Инструкция: «Помоги Незнайке, он написал письмо, но по незнанию, допустил большое количество ошибок. Давай вместе попробуем ему помочь их исправить».

Сад смотрит за садовником.



Кислый сок насыпь в сахар.

Старый сарай сломал папу.

«Расскажи о предметах»

Цель: автоматизация [з] в предложениях.

Оборудование: картинки с изображением вазы, замка, зонта, задвижки.

Описание: ребенку предлагается составить предложения со данными словами «ваза», «замок», «зонт», «задвижка».

Инструкция: «Посмотри на эти картинки и скажи, что ты знаешь, о каждом предмете? Тебе требуется составить по одному предложению с каждым из этих слов».

«Стишок»

Цель: автоматизация звука [с] в стихотворении.

Оборудование: картинка на тему стихотворения.

Описание: прочитав красиво стихотворение, логопед предлагает ребенку его заучить.

Инструкция: «Сегодня я прочитаю тебе красивое стихотворение, а ты постарайся его запомнить. В конце занятия ты будешь знать его наизусть:

Сонная сорока сидела на сосне.

Снегири и сойки снились ей во сне.

Спешим, свистели сойки.

Скорей, снегирь свистел

Сороку стукнул по спине и сон с неё слетел.

Примечание: это упражнение также развивает слуховую память.

«Умный ВсеЗнайка»

Цель: автоматизация в стихотворениях звука [з].

Оборудование: картинка, на которой изображен мальчик.

Описание: логопед рассказывает ребенку, что сегодня в гости пришел ВсеЗнайка. Ребенок должен повторить за логопедом стих.

Инструкция: «Сегодня к нам в класс пришел друг Незнайки – ВсеЗнайка. Повторяй за мной всё, что я буду про него рассказывать.

Знает Знайка многое о космосе,
Он возводит космический корабль.
На Закате он отправится в путь
К звездному небу».

«Мы читаем»

Цель: автоматизация в текстах звука [с].

Описание: логопед зачитывает ребенку увлекательный рассказ, а ребенок пробует пересказать все то, что он запомнил.

Инструкция: «Я прочитаю тебе рассказ о девочке Маше и её кошке, которую зовут Лайка. Постарайся внимательно слушать меня, а после ты мне перескажешь все то, что я прочитала».

Примечание: можно предложить ученику самому прочитать этот текст, а после разобрать, его вместе с логопедом.

«Дзынь»

Цель: автоматизация в текстах звука [з].

Оборудование: картинка, на которой изображен школьный звонок.

Описание: логопед зачитывает ребенку стихотворение, а ребенок слушает внимательно, а затем ему нужно будет пересказать этот стишок.

Инструкция: «Ты, наверное, знаешь, зачем в школе звенит звонок? Я прочитаю тебе рассказ, а ты постарайся внимательно слушать меня, а после попробуешь пересказать о чем этот рассказ».

Звенит звонок, он на урок.
Зовет скорей всех дружно.
Нельзя опаздывать, нельзя!

Об этом знает каждый!».

Примечание: нужно предложить ребенку самостоятельно прочитать текст.

4. Дифференциации звуков [с] и [з].

Цель: различения звуков [с] и [з].

Наиболее важным считается этап дифференциации, т.е. различения звуков. Работа проходит в соответствии с общепринятыми методами. Упражнения были подобны заданиям, которые приводятся в следующем разделе.

Развитие фонематического восприятия и фонематического слуха

«Хлопни»

Цель: развить фонематическое восприятие.

Описание: логопед называет цепочку звуков, если ребенок услышит звук [с] в этом слове, то он должен хлопнуть в ладоши.

Инструкция: «Я буду называть тебе звуки, если ты услышишь звук [с], то хлопни в ладоши».

«Махни»

Цель: развить фонематическое восприятие.

Оборудование: маленький флажок.

Описание: логопед называет цепочку слов, если ребенок услышит звук [з] в этом слове, значит, он должен помахать флажком.

Инструкция: «Я буду называть слова, если ты услышишь звук [з], подними флажок вверх».

«Угадай, что за звук»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков.

Описание: логопед называет звуки [с] и [з], а ребенок слушает и на каждый из этих звуков, дает условный сигнал.

Инструкция: «Сейчас я буду называть звуки, если ты услышишь [с] – то тебе, нужно будет помахать флажком, а если ты услышишь [з] – то нужно топай ножками. Слушай внимательно!».

«Раздели»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков.

Оборудование: картинки, в которых есть [с] или [з] звуки.

Описание: ребенку предлагается отобрать картинки, в которых есть звук [с], и положить их в правую сторону. А картинки, в которых есть звук [з], положить в левую сторону. После этого ребенок должен объяснить почему он разложил картинки именно так.

Инструкция: «Тебе предстоит разделить картинки в две стопки. Картинки, в названии которых есть звук [с], отложи в стопку с правой стороны. Картинки, в названии которых есть звук [з], отложи в стопку с левой стороны».



«Слоги»

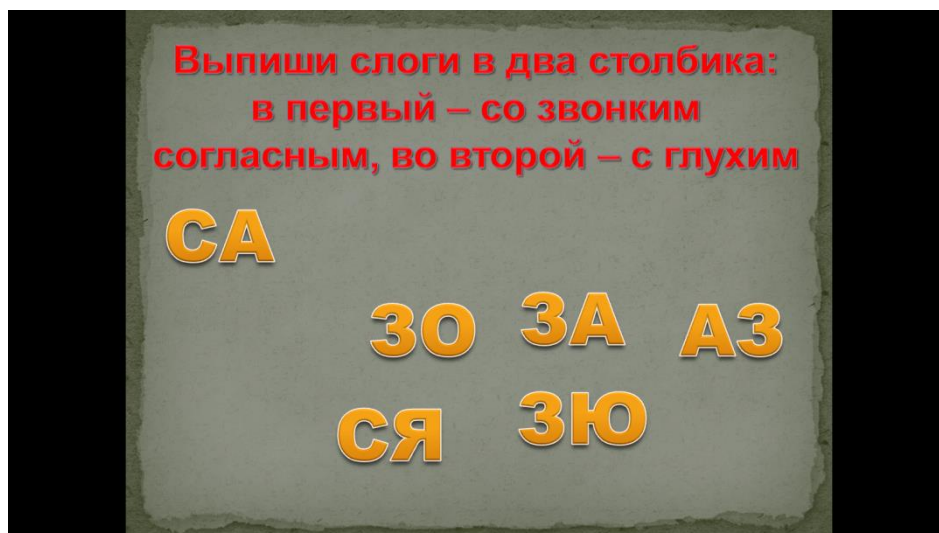
Цель: дифференциации [с] и [з] звуков в слогах.

Оборудование: карточки со слогом [СА].

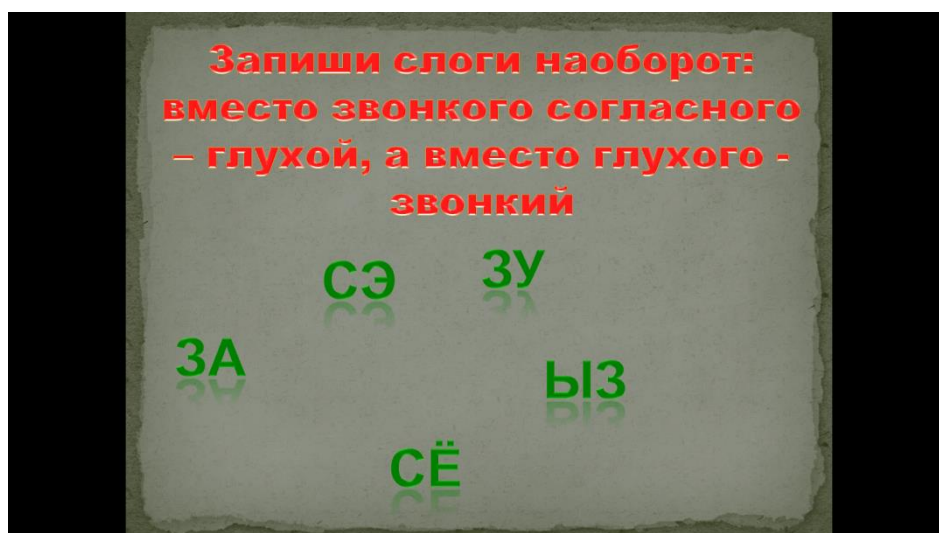
Описание: логопед попеременно произносит слоги [ЗА] и [СА], а ребенок если слышит слог [СА], то поднимает карточку с этим слогом, если ребенок слышит слог [ЗА] – хлопает в ладоши.

Инструкция: «Сейчас я буду произносить слоги. Слушай внимательно. Если услышишь слог [СА], то подними вверх карточку, если услышишь слог [ЗА] – хлопай в ладоши».

В письме детям предлагалось выписать слоги в 2 столбика.



Затем работа усложнялась:



«Мячик «Скок-скок»»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков в словах.

Оборудование: мячик.

Описание: логопед говорит слова со звуками [с] и [з] и кидает мячик ребенку. Ребенок должен поймать мячик, если услышит в слове звук [с], и называть это слово. Если ребенок услышит звук [з], то мяч ловить не нужно.

Инструкция: «Я скажу тебе слово и кину мячик. Ты должен будешь поймать этот мячик и назвать слово, если в нем есть звук [с], а если услышишь звук [з], то мяч ловить не нужно».

«Назови предметы»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков в словах.

Описание: логопед просит ученика найти вокруг себя, предметы, в которых слышится звуки [с] или [з].

Инструкция: «Посмотри внимательно вокруг себя и постарайся найти вещи или предметы, в названии которых мы слышим звуки [с] или [з].

В письменной речи необходимо было вставить нужную букву в слово.



«Закончи предложение»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков в предложении.

Описание. Логопед говорит ребенку разные предложения, ребенок заканчивает сказанное предложение словом, в котором есть звуки [с] или [з] по смыслу.

Например:

Мама готовит... (суп).

Папа ремонтирует... (стул).

Сестра играет с... (зайчиком).

На дереве сидит... (сорока).

«Звуки [с] и [з]»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков в предложении.

Описание: логопед говорит предложение. Ребенок должен топать ножками, если услышит в предложении звук [с], и похлопать в ладоши, если услышит в предложении звук [з].

Инструкция: «Я сейчас прочитаю предложение, а ты слушай его внимательно. Если услышишь в этом предложении звук [с] – прыгни вверх, а если звук [з] – топай ногами».

При работе в тетрадях детям предлагались предложения и ребенок должен был вставить пропущенные буквы.



«Стих»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков в стихотворении.

Описание: логопед медленно читает стихотворение, ребенок слушает внимательно, но, если услышит слово с заданным звуком [с], то прыгает вверх, если услышит слово с заданным звуком [з], то присесть.

Инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе стихотворение, а ты, если услышит слово со звуком [с], то прыгни вверх, если услышишь слово со звуком [з], то присядь.

Новый бант у тети Зои.

Он красивый и от зноя.

Создает тот бантик тень,

В самый летний знойный день.

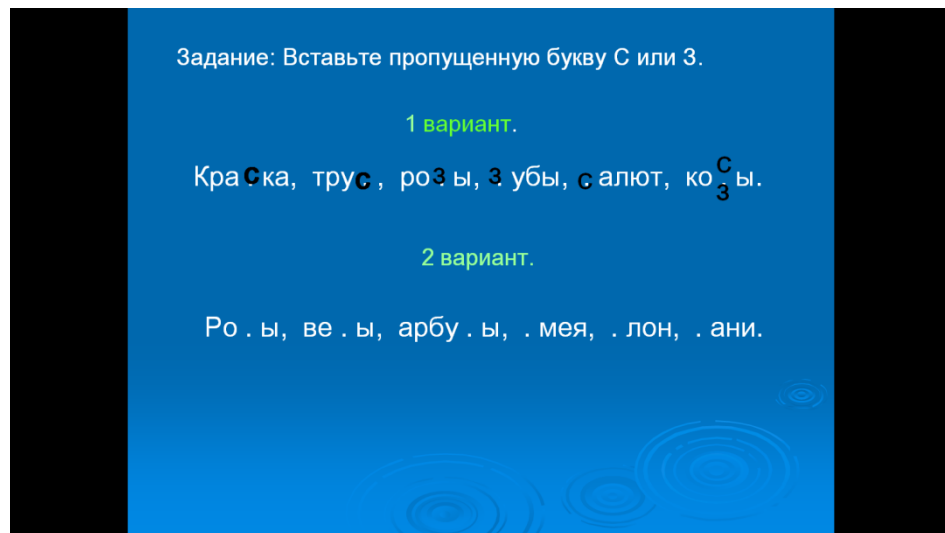
«Какой звук исчез?»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков.

Описание: логопед называет слова, специально пропуская [с] и [з] звуки. Ребенок должен узнать, какой звук пропустил логопед.

Инструкция: «Я буду называть тебе слова, пропуская один звук. Слушай внимательно, тебе нужно будет сказать какой звук я пропустила: ро_ы, _амолет, _тол, автобу_, ко_а, _такан, ва_а, телеви_ор».

Эту работу мы проводили и в письменной речи.



«Угадай!»

Цель: дифференциации [с] и [з] звуков.

Описание: педагог объясняет ребенку задание. Что логопед будет произносить названия первого и последнего звука из слова, а ребенок должен будет угадать, что это за слово.

Инструкция: «Угадай, какое слово я задумала, если в нем первый звук [с], последний [а], обозначает животное, которое дружит с хозяином, живет в будке? (Собака)». Аналогично проводится работа со словами «свинья», «стакан», «сахарница», «санки».

Формирование звуко-буквенного анализа и синтеза

Коррекционно-логопедическая работа проводилась в данной последовательности:

- Определение звука в слове, его наличие.
- Выделение звука в начале, в середине, в конце слова.
- Установление первого и последнего звука в этом слове, а также его место (начало, конец, середина слова).
- Определение количества места, и последовательности звуков по отношению к новым звукам.

Вычленение первого и последнего согласного из слова

- Отобрать те предметные картинки, в которых заданной звук находится первым.

- Найти слова на сюжетной картинке, которые начинаются с заданного звука.

- Поменять первый звук в слове. Педагог называет слово, а ребенок должен выделить его первый звук. После этого, ученика просят поменять первый звук в слове на другой звук, так чтобы получилось другое слово. *Пример: в слове бочка поменять звук «Б» на звук «Т»; в слове палка поменять звук «П» на звук Г; в слове соль – звук «С» на звук «Б»; в слове майка – звук «М» на звук «Ч».*

- Найти и записать первую букву в данную схему слова под картинкой.

Работа для определения места согласного звука в слове (начало, конец, середина)

- Распределить картинки в 3 ряда, в названии которых есть звук Л.
- В первом ряду должны быть картинки, где звук мы слышим в начале слова; во втором ряду используются картинки, в произношении которых звук в середине слова; в третьем ряду – должны стоять картинки, где звук будет стоять в конце слова. Приложенные картинки: лоб, холод, лук, стол, осёл, полка, малыш, пенал, улыбка, лапа, дятел.

- Найти слова, где звук Л стоит в начале слова.
- Найти слова, где звук Л стоит в середине слова.
- Найти слова, где звук Л находится в конце слова.

Определение количества, места и последовательность звуков

- Вписать в заданные слова недостающую букву; кры...а, но... ни...а, ру...а.
- Отобрать слова, где определенный звук был бы на первом, втором, третьем месте.
- Найти слова в предложении с заданным количеством звуков, а затем, записать их.
- Дополнить звуки к одному слогу так, чтобы вышли разные слова.

- Подобрать слова с заданным количеством звуков, например, с четырьмя звуками (кума, коза, коты).

- Ученики кидают кубик и загадывают слово, которое по своим звукам соответствует количеству точек на грани кубика.

- Образовывать новые слова:

Добавь звук в начале слова. Образец: *рак – мрак, вал – овал, рак – брак, лён – клён, мех – смех, том – атом, Оля – Толя, Аня – Таня, овцы – ловцы, игры – тигры, луг – плуг, дочка – удочка, рубка – трубка, еда – деда, пушка – опушка.*

Добавь звук в конце слова. Образец: *вол – волк, бок – бокс, база – базар, лис – лист, стол – столб, пол – полк;*

Измени один звук в слове (цепочка слов). Образец: *сон – сыр – сор – сох – сух – суп – сук – сок – сом; мама – рама – лама – лапа – липа – луна – Лена – лава – Лада – Лида;*

Переставляя звуки: *карп – парк; кот – кто; нос – сон; лалка – папка; гора – рога; мол – лом; кукла – кулак; ручка – круча; волос – слово; дон – дно.*

Тексты для комментированного письма, для записи под диктовку:

Коршун.

Кружится коршун в воздухе. Круги его стали меньше, он опускается. Вот птица почти у земли, схватила когтями добычу. Многие хищники питаются сусликами и мышами. Когда грызуны видят птицу, они сразу убегают и прячутся. Тогда коршун будет ждать возле норы свою добычу.

Зайчишка зимой.

К зиме заяц переодевается в новую шубку. Летняя серая шерстка у зайца вылезает, вырастает светлая, новая, пушистая. Трудно рассмотреть зайца на белом снегу. У зайчика нет норы, нет запасов. Но не страшны зайцу морозы и вьюги, а страшны ему охотники, лисицы, волки и совы. Светлая шкурка спасает его от врагов, да бойкие прыжки.

Записать слова в две колонки (по наличию с, з): присел, увязли, песок свекла, глаза, сентябрь, август, узнал, восемь, спасибо, уснул, зрелый, зонт,

спелый, успел, весло, закат, везла, смелый, весна, осень, класс, паста, тазик, змейка.

Таким образом, данные упражнения способствуют профилактике и коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

С целью изучения уровня сформированности фонетико-фонематических процессов у младших школьников с недостатками речи после коррекционной работы нами проведено контрольное изучение, которое носило сопоставительный характер.

Контрольный эксперимент проводился в январе 2024 года в МБОУ средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. Было обследовано 8 младших школьников, которые участвовали в формирующем эксперименте.

Задания для контрольного изучения были аналогичны констатирующему этапу. Лексический материал был модифицирован нами с учетом содержания учебной программы на данном этапе изучения. Диагностическая программа на данном этапе включало следующие направления обследования:

1. Обследование состояния функций фонематического восприятия.
2. Обследование звукового анализа слова.
3. Обследование слоговой структуры слова.
4. Обследование письма.

Изучение строения органов периферического отдела артикуляционного аппарата и обследование состояния звукопроизношения на данном этапе нами не проводилось. Но для нашего исследования важно, что многие звуки у детей к этому моменту были поставлены и автоматизированы, но были дети с процессом автоматизации.

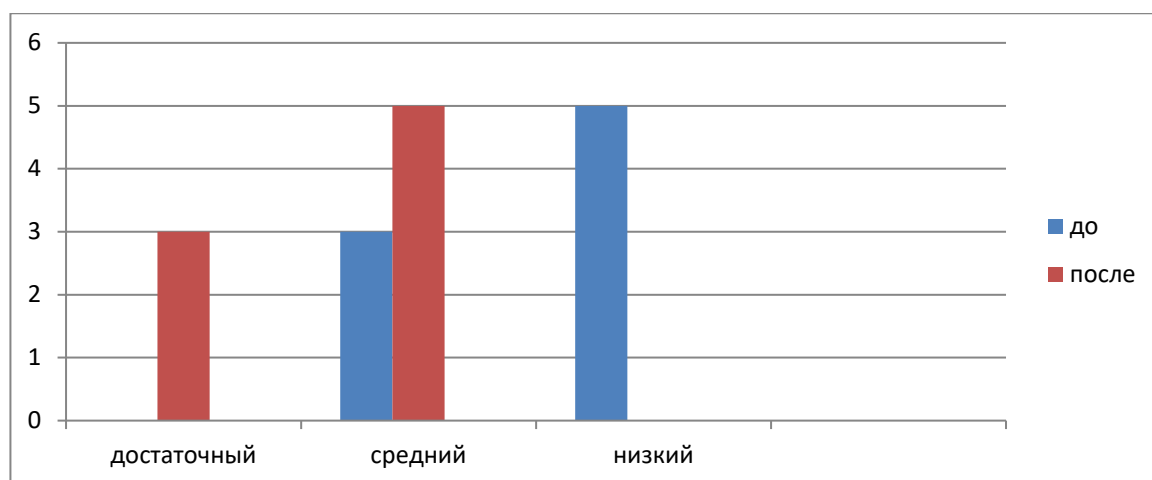


Рис. 7. Сравнительные результаты изучения фонематического восприятия в контрольном эксперименте

Обследование фонематического восприятия показало, что 3 учащихся показали переход на достаточный уровень при обследовании фонематического слуха, остальные 5 детей показали средние результаты, что свидетельствует о сформированности слухового восприятия.

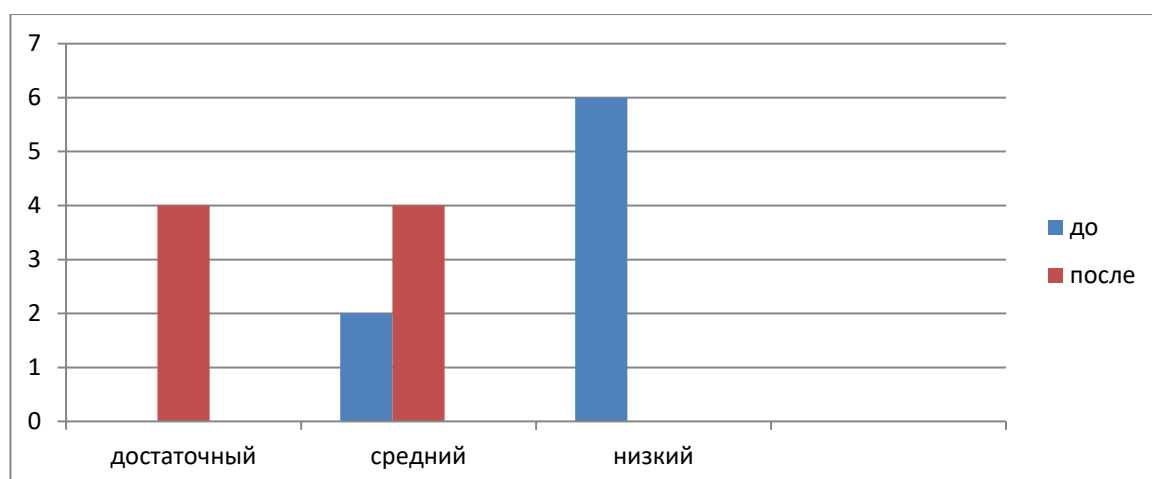


Рис. 8. Сравнительные результаты изучения звукового анализа слов в контрольном эксперименте

Среди детей 4 учеников имеют *достаточный уровень* успешности и 4 учеников показали *средний уровень*.

Самыми сложными заданиями еще оказались задания на выделение звук в слове, назывании порядкового номера звука в слове.

Результаты изучения слоговой структуры слова изложены на рисунке 9.

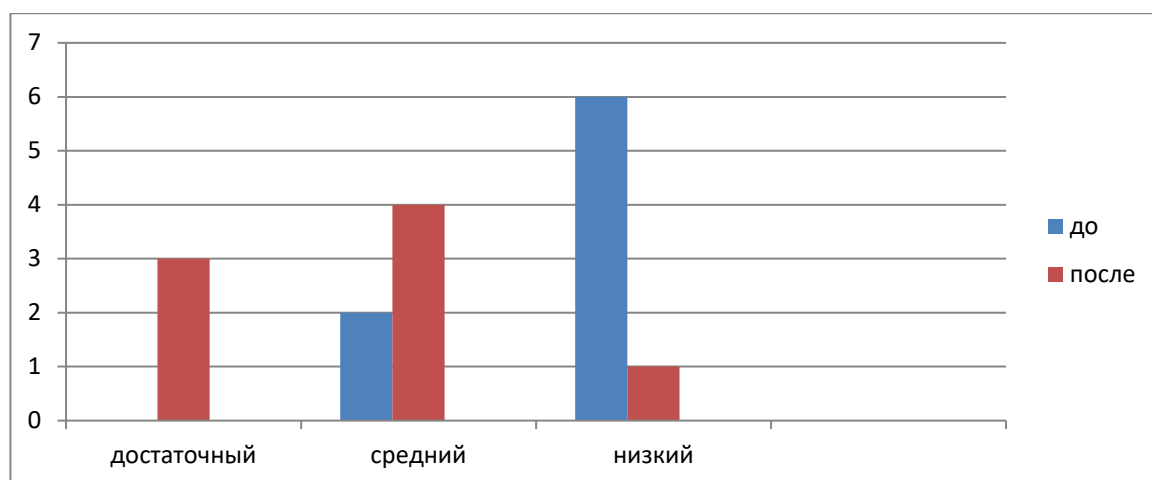


Рис. 9. Сравнительные результаты изучения слоговой структуры слова в контрольном эксперименте

По данным мы видим, что уже 3 ученика имеют достаточный уровень, 4 ребенка показали средний уровень в обследовании слоговой структуры слова, и только 1 ученик показал низкие результаты. У него наблюдалось перестановка слогов и пропуск звука. Это касалось в основном слов малознакомых и редко употребляемых.

Анализ письменных работ позволил выявить характерные для рассматриваемой группы детей трудности письма. Результаты представлены на рисунке 10.

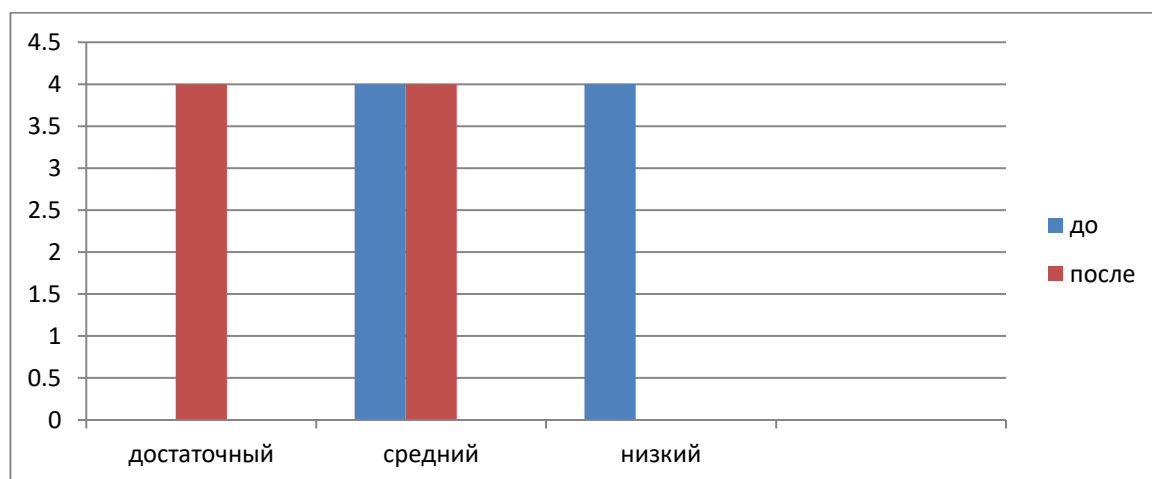


Рис. 10. Сравнительные результаты изучения письма в контрольном эксперименте

Среди обследуемых детей 4 учеников выполнили задание без ошибок и показали *достаточный уровень успешности*, а 4 учеников допустили ошибки и достигли *среднего показателя*.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали нам значительное улучшение уровня сформированности фонетико-фонематических процессов у детей, что говорит об эффективности проведенной нами работы по профилактике и коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Письмо следует рассматривать, как психическую функцию в психологическое содержание которой входят различные психические процессы и их взаимодействие, и эта функция формируется только путем обучения. Недостаточное развитие какой-либо из операций письма может вызвать у детей младшего школьного возраста – дисграфию.

Специфические ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия, недостаточным развитием звукового анализа и синтеза, с нарушением звукопроизношения также вызывают артикуляторно-акустическую дисграфию.

Чаще всего у детей встречается на основе неправильного произношения (артикуляторно-акустическая дисграфия), которая проявляется в заменах, пропусках, смещениях букв, соответствующих заменах, пропускам и смещениям звуков в устной речи. Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма.

Нами был проведен констатирующий эксперимент при анализе данных которого мы выделили следующие особенности, характерные для учащихся с нарушениями письма:

1. У младших школьников с недостатками речи отмечаются нарушения в анатомическом строении артикуляционного аппарата, наиболее частотны.
2. У младших школьников с нарушением звукопроизношения чаще всего страдает произношение свистящих, шипящих, парных звонких и глухих согласных.
3. У детей отмечается несформированность фонетико-фонематического восприятия.
4. У детей с нарушением письменной речи специфические ошибки, такие как пропуск, перестановка букв свидетельствуют о

несформированности действия звукового анализа слов. Обращает на себя внимание тот факт, что у второклассников еще не было сформировано четкого представления понятий «звук» и «слог»;

5. У детей наблюдается искажение слоговой структуры слова, что указывает на недостаточную полноту слухового восприятия и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

6. В ходе обследования письма у младших школьников большинство ошибок было допущено на замену и смешение букв по артикуляционно-акустическому сходству.

На формирующем этапе мы определили направления и содержание коррекционной работы по профилактике и коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

1. Исправление нарушенного звукопроизношения;
2. Развитие фонематического восприятия и фонематического слуха;
3. Развитие звукобуквенного анализа и синтеза;
4. Тексты для комментированного письма, для записи под диктовку.

Содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включало:

- Конкретизацию слухового и произносительного образа каждого из смешиваемых звуков;
- Сличение смешиваемых звуков в слуховом и произносительном плане.

Результаты контрольного эксперимента показали нам значительное улучшение уровня сформированности фонетико-фонематических процессов у детей, что говорит об эффективности проведенной нами работы по профилактике и коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова. – СПб.: Изд-во ун-та, 2004. – С. 82-97.
2. Безруких, М.М. Особенности развития познавательных функций у учащихся 9-10 лет, имеющих трудности письма // С.П. Ефимов, С.К. Хромов; Школа здоровья – 2001. - №4. – 51 с.
3. Безруких, М.М. Организация помощи детям с трудностями освоения навыка письма / М.М. Безруких // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2004. – № 2. – С. 21-24.
4. Боскис, Р.М. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей // Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, – Изв. АПН РСФСР. Вып. 18. – 191 с.
5. Величенкова, О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О.А. Величенкова. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2001. – 51 с.
6. Величенкова, О.А. Специфические ошибки при различных видах письма / О.А. Величенкова. // Сборник работ молодых ученых МГПУ. Выпуск VII. – М.: МГПУ, 2001. – 42 с.
7. Величенкова, О.А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О.А. Величенкова, Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – Школа здоровья. 2001. № 4. – 31 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
9. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. // Логопедия сегодня. – 2013. – № 4. – 132 с.

10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
11. Ионова, А.Н. Дидактические игры и коррекция устной и письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2004. – №1. – 105 с.
12. Киселёва, Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии // Логопед. – 2008. – № 7. – 65-70 с.
13. Киселева, В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов / В.А. Киселева. – М.: Школьная пресса, 2007. – 48 с.
14. Клейменова, О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. – 2014. – №5. – 88-92 с.
15. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.М. Коноваленко. – М.: АСТ, 2006. – 158 с.
16. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. [Электронный ресурс]: – Спб., 1997. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml>
17. Корсакова, Н.К. Неудачающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.
18. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 205 с.
19. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / Р.И. Лалаева. [Электронный ресурс]: – М., 1983. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0322/index.shtml>

20. Лалаева, Р.И., Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова.– СПб.: Союз, 2003. – 224 с.

21. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия) [Электронный ресурс]: – М.: Учпедгиз, 1940. –72 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005219647>

22. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1997. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/3/0307/index.shtml>

23. Логопедия: Методическое наследие. – Кн. IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003 – 303 с.

24. Логинова, Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВОПРЕСС», 2004. – 208 с.

25. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 318 с.

26. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма //Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002.

27. Лурия, А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Электронный ресурс]: / А.Р. Лурия. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005890792>

28. Микфельд, Я.О. Диагностика и коррекция артикуляторно-акустической дисграфии у дошкольника / Я.О. Микфельд, М.Ю. Сивенкова. // Логопедия. – 2007. – №1. – 71 с.

29. Нарушения письменной речи у младших школьников. / Авт.-сост. Поварова И.А., Гончарова В.А. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 289 с.

30. Парамонова, Л.Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция: – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 187 с.

31. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение нарушений письма и чтения у детей: Метод.рекомендации для педагогов и родителей / Л.Г. Парамонова. – Психол.-пед. центр «Здоровье» Петрогр. РОНО. СПб, 1994. – 70 с.

32. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие. / И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – 323 с.

33. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 343 с.

34. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.

35. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

36. Спирова, Л.Ф. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. – 2001 – №2. – 23 с.

37. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) / О.А. Токарева. // Расстройства речи у детей и подростков // Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, – 196 с.

38. Узорова, О.В. 350 упражнений для подготовки детей к школе. / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: Владос, 2002. – 237 с.

39. Филичева, Т.Б. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. [Электронный ресурс]: – М.: Просвещение, 2016. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008996249>

40. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для логопедов и

воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. [Электронный ресурс]: – М.: 2000. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0022/index.shtml>

41. Фотекова, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.В. Фотекова, Т.А. Ахутина – М.: Айрис-пресс, 2002. – 162 с.

42. Хватцев, М.Е. Алексия и дислексия // Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 111 с.

43. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ, 2000. – 64 с.

44. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2009. – 240 с.

45. Юрова, Е.В. 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение / Е.В. Юрова. – М.: Аквариум, 2000. – 145 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«14» июля 2023 года
Протокол № 12
Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Поповой Натальи Олеговны

1. Тема работы «Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников»

Утверждена приказом по Университету «14» июля 2023 г. № 822/б

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 20 » января 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение уровня сформированности фонетико-фонематических процессов у младших школьников с недостатками речи и разработка путей профилактики и преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

Объект исследования: фонетико-фонематические нарушения у младших школьников с недостатками речи.

Предмет исследования: пути профилактики и преодоления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с недостатками речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме симптоматики, механизмов и структуры дисграфии	сентябрь 2023	
2.	Провести изучение письменной речи младших школьников в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2023	
3.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на формирование фонетико-фонематических процессов и предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников с недостатками речи.	Сентябрь 2023 – декабрь 2023	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2023	

6. Дата выдачи задания «1» июля 2023 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-
акустической дисграфии у младших школьников»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Поповой Натальи Олеговны

Выпускная квалификационная работа «Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – преодолению артикуляционно-акустической дисграфии.

Студентка изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о формировании фонетико-фонематических процессов у младших школьников с недостатками речи и разработке путей профилактики и преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

Студенткой проведено изучение фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с недостатками речи.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы коррекционно-развивающих упражнений, направленных на устранение нарушений фонетико-фонематических процессов и обобщению рекомендаций по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи младшим школьникам с нарушениями речи.

Выпускная квалификационная работа Поповой Натальи Олеговны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:

к.п.н., доцент кафедры

«Дошкольное и

дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

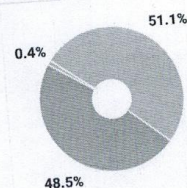
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Попова Наталья Олеговна
Самоцитирование: Попова Наталья Олеговна
рассчитано для: Попова Н.О. Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у
Название работы: младших школьников
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ 48.5%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ 51.1%
ЦИТИРОВАНИЯ 0.4%
САМОЦИТИРОВАНИЯ 0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 21.01.2024



Структура документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.3-56
Переводные заимствования*; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Сводная коллекция ЭБС; Перефразирования по Интернету; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования издательства Wiley; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Сводная коллекция РГБ; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Диссертации НББ; ИПС Адилет; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; Перефразирования по eLIBRARY.RU; IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Издательство Wiley;

Заключение о работе (оценка):

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

21.01.24

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.