

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ
У УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Работу выполнила:
студента группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое образование),
профиль «Логопедия»
Суменкова Татьяна Михайловна

(подпись)

Руководитель:
кандидат филологических наук,
доцент кафедры логопедии
Креницына Ольга Павловна

(подпись)

«Допущена к защите ГЭК»:
зав. кафедрой О.Н. Тверская

«__» _____ 2017 г.

ПЕРМЬ 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Научно-теоретические основы преодоления артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся с нарушением интеллекта.....	6
1.1. Психофизиологические механизмы письма.....	6
1.2. Характеристика артикуляторно-акустической дисграфии.....	14
1.3. Психолого-педагогическая характеристика письма школьников с нарушением интеллекта.....	23
Выводы по первой главе	31
Глава 2. Экспериментальное изучение письма у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью.....	35
2.1. Обзор методик логопедического обследования школьников....	35
2.2. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	40
2.2.1. Программа диагностического исследования.....	42
2.2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	52
Глава 3. Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью (формирующий эксперимент).....	64
3.1. Теоретическое обоснование формирующего этапа.....	64
3.2. Программа формирующего эксперимента.....	66
3.3. Анализ результатов контрольного изучения.....	68
Заключение.....	75
Библиографический список.....	77
Приложение	83

Введение

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь (сравним фольклор и художественную литературу). Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению [47, с. 3].

К сожалению, в течение последних лет в школе наблюдается тенденция неспособности поступивших в школу детей в полной мере овладеть процессом письма. Эта неспособность к письму, известная под названием дисграфия, обусловлена тем, что у ученика недостаточно развито фонематическое восприятие, вследствие чего ребенок не представляет себе звукового состава слова и не чувствует звуковой ткани языка. С каждым годом в школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии и их число продолжает расти [13].

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процессов письма. Нарушение письменной речи у учеников 5 - 7 классов с интеллектуальной недостаточностью является одной из самых актуальных проблем школьного обучения, поскольку письмо и чтение являются средством для получения знаний.

Дисграфия у детей – это одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, затрудняющих освоение письма, языковых знаний и умений не только в начальной школе, но и на последующих этапах обучения русскому языку – при изучении морфологии и синтаксиса. Нарушения письма выявляются у 6-7% учеников общеобразовательных

школ, 18-20% - речевых школ, у 35-40% учеников с интеллектуальной недостаточностью [35, с.3].

Учитывая вышеизложенные факты, можно говорить о важности темы «Преодоление артикуляторно - акустической дисграфии у учеников 5 - 7 с интеллектуальной недостаточностью». В связи с этим, актуальность и теоретическая значимость проблемы нарушения письма у школьников 5 - 7 классов с интеллектуальной недостаточностью позволяет нам определить цель, предмет, объект, гипотезу и задачи исследования.

Объект исследования: логопедическая работа по преодолению нарушений письма у школьников 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования: содержание логопедической работы артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью.

Целью исследования явилось изучение нарушений письменной речи при артикуляторно-акустической дисграфии, направленное на преодоление специфических ошибок письма у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью.

Для реализации цели поставлены следующие **задачи:**

- изучить психолого-педагогическую, психофизиологическую, психолингвистическую и специальную литературу по теме исследования;
- разработать и осуществить экспериментальное исследование по выявлению нарушений процесса письма у школьников с интеллектуальной недостаточностью;
- выявить особенности механизма нарушений письменной речи на почве расстройств устной речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью
- разработать содержание логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью;

- проанализировать результаты коррекционной работы, с целью подтверждения её эффективности.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что учёт особенностей нарушений письменной речи у школьников с умственной отсталостью поможет определить основные направления коррекционной логопедической работы по коррекции артикуляторно- акустической дисграфии.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ литературы.
2. Эксперимент.
3. Обследование.
4. Количественный и качественный анализ результатов.

Структура работы. 2 Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка , приложения.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Психофизиологические механизмы письма

Нейропсихологический анализ письма был впервые проведен А.Р. Лурия в небольшой книге «Очерки психофизиологии письма», которую вполне можно назвать провозвестницей современной когнитивной нейропсихологии[29]. Последующие работы отечественных и зарубежных авторов по дислексии и дисграфии показали перспективность этого направления исследований)[6].

Казионова Л.В. же обратила внимание, что впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. Этими проблемами занимались многие ученые, такие как М. Е. Хватцев[48], Р. Е. Левина [25], Г. А. Каше[18], Р. И. Лалаева[21] и многие другие. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный свернутый характер. При овладении письмом эти операции представляются в развернутом виде [19].

В своей статье «Психофизиологические основы письменной речи» Казионова Л. В. говорит о том, что одной из сложнейших операций процесса письма является *анализ звуковой структуры слова*[19]. Чтобы правильно написать, нужно определить последовательность и место каждого звука в слове. Большую роль играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове. Следующая операция – *соотнесение фонемы с определенным образом буквы*, которая должна быть

отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Затем следует *моторная операция процесса письма* – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы[19].

Несформированность какой-либо из вышеназванных функций может вызвать частичное специфическое нарушение процесса овладения письмом, дисграфию. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: *речеслуховой, речедвигательный, зрительный, двигательный*[19].

Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи. У левшей дело обстоит иначе, у них, наоборот, -правое полушарие является ведущим, а левое подчинённым[28, с. 38].

Различные участки мозговой коры имеют также неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собой, как показали анатомические и клинические исследования, центральный аппарат зрения; в одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, таким образом, они являются как бы центральной приемной станцией зрения. Другие участки перерабатывают эти зрительные впечатления и являются, по И. П. Павлову, аппаратом зрительного анализа и синтеза [29, с. 38].

Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа [29, с.38].

Теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц (и, следовательно, позволяющим оценить положение тела), имеет серьёзное значение для обеспечения тонких и четких движений, так как такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве.

Наконец, передние разделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий [29, с.38].

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма и чтения. Однако если тот или иной участок мозговой коры, входящий в эту сложную систему мозговых центров, почему - либо недоразвивается или разрушается, то или иное условие, непосредственно связанное с нормальной работой данного участка, выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс также нарушается. Совершенно понятно, что нарушение психофизиологического процесса будет тем больше, чем большую роль данное частное условие играет для его нормальной работы [29, с.38].

Случаи ограниченных поражений отдельных участков коры головного мозга позволяют, таким образом, уточнить, какое место занимает каждое из условий (или каждая из предпосылок) для построения сложной функциональной системы. Все это полностью относится к изучению процессов письма [29, с.38].

По мнению Г.Г. Мисаренко, письменная речь состоит из двух функциональных блоков: письма – процесса кодирования звучащей речи в письменную с применением правил грамматики и правописания и собственно письменной речи – процесса создания связного высказывания. В основе письма лежит три программы действия:

- написание буквы;
- кодирование звучащего слова в написанное;
- запись готового предложения.

Письменная речь включает в себя *две программы*:

- конструирование предложения;
- создание текста.

На уроках русского языка ученики комплексно овладевают всеми пятью программами. Здесь их подстерегают различные трудности, обусловленные индивидуальными особенностями развития. Помочь детям справиться с ними и должен школьный логопед. Таким образом, он занимается письмом и письменной речью, направленными на коррекцию и развитие языкового исполнения (умения пользоваться лексическими и грамматическими нормами языка) [32, с. 4].

В процессе обучения письменной речи необходимо учитывать этапность становления физиологических механизмов формирования навыка письма.

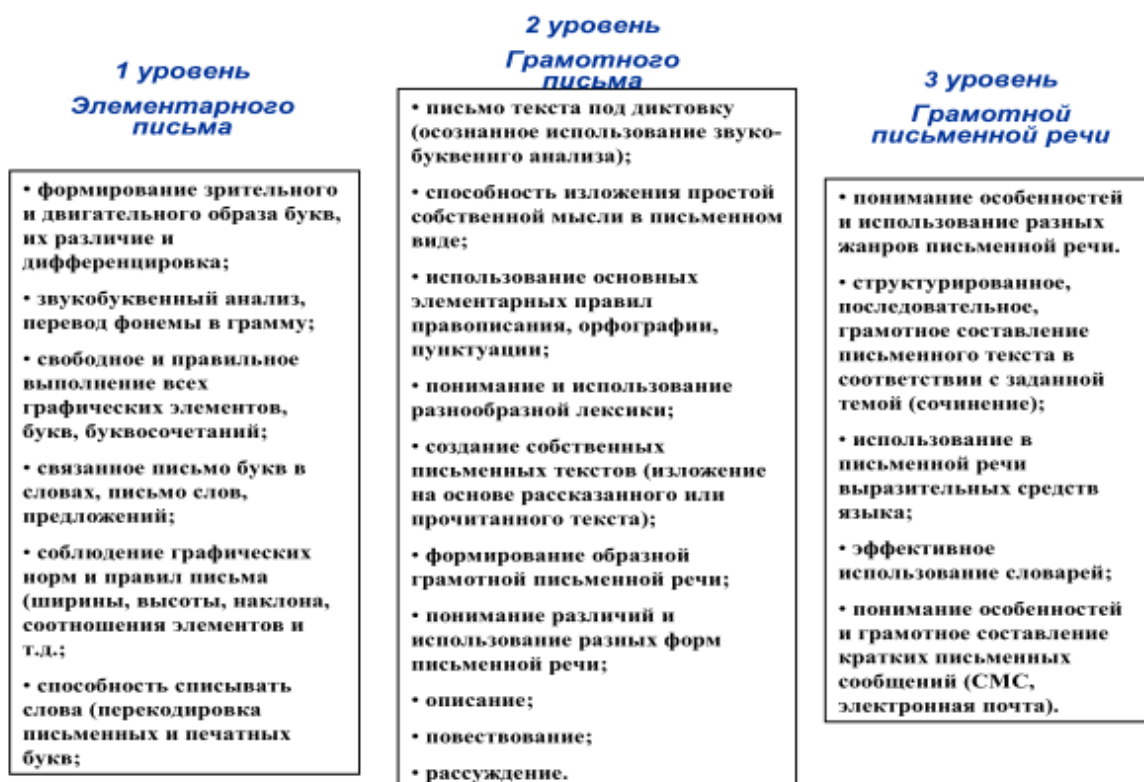


Рис. 1. Схема этапов (уровней) формирования навыка письма[8, с. 5]

Письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, обеспечивающаяся мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, восприятия, внимания, памяти и др. В осуществлении акта письма принимают участие практически все зоны коры головного мозга (ЛурияА.Р.).

Показано, что на начальных этапах формирования навыка отмечена генерализованная недифференцированная активация этих зон правого и левого полушария: оба полушария словно «дублируют» друг друга, но к 9-10 годам складывается «мозаика» взаимодействия отдельных зон правого и левого полушария [9].

Формирование навыка письма проходит несколько этапов (рис. 1):

1 уровень. Элементарное письмо. На этом этапе происходит формирование зрительного и двигательного образа букв, их различие и дифференцировка. Дети научаются звукобуквенному анализу, переводу фонемы в графему; свободному и правильному выполнению всех графических элементов, букв, буквосочетаний; связанному письму букв в словах, письму слов, предложений; учатся соблюдать графические нормы и правила письма (ширины, высоты, наклона, соотношению элементов); овладевают способностью списывать слова (перекодировать письменные и печатные буквы).

2 уровень. Грамотное письмо. На этом этапе уже возможно письмо текста под диктовку (осознанное использование звукобуквенного анализа); возможно изложение простой собственной мысли в письменном виде; использование основных элементарных правил правописания, орфографии, пунктуации; понимание и использование разнообразной лексики; создание собственных письменных текстов (изложение на основе рассказанного или прочитанного текста); формирование образной грамотной письменной речи; понимание различий и использование разных форм письменной речи; описание; повествование; рассуждение.

3 уровень. Грамотная письменная речь. На этом этапе формируется понимание особенностей и использование разных жанров письменной речи; становится возможным структурированное, последовательное, грамотное составление письменного текста в соответствии с заданной темой (сочинение); использование в письменной речи выразительных средств языка; эффективное использование словарей; понимание особенностей и

грамотное составление кратких письменных сообщений (СМС, электронная почта)[10].

Письмо представляет сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем 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 ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком [28, с. 247].

Письменная речь – форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме и включает в себе таким образом два вида речевой деятельности: продуктивный (письмо) и рецептивный (чтение) [30, с. 30]. Она всегда появляется в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях формирования письменной речи ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической и монологической речи. На этих этапах происходит формирования двигательных навыков письма. Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей [2].

Таким образом, письменная речь с самого начала является сознательным произвольным актом, в котором средства выражения выступают как основной предмет деятельности. Особенность письменной речи состоит именно в том, что весь процесс контроля над ней остается в

пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя.

Письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения ими обучение затруднено или просто невозможно. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение, если эти навыки недостаточно сформированы или плохо сформированы, невозможно обучение русскому языку и математике, литературе и другим предметам. Письмо и чтение – сложнейшие интегративные когнитивные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические познавательные функции – внимание, восприятие, память, мышление и т.п. [8, с.2-5].

На рис. 2 показана общность основных психофизиологических процессов, составляющих основу деятельности при письме и чтении, а, также – общие черты временной организации отдельных актов письма и чтения (механограмма при письме и электроокулограмма при чтении).

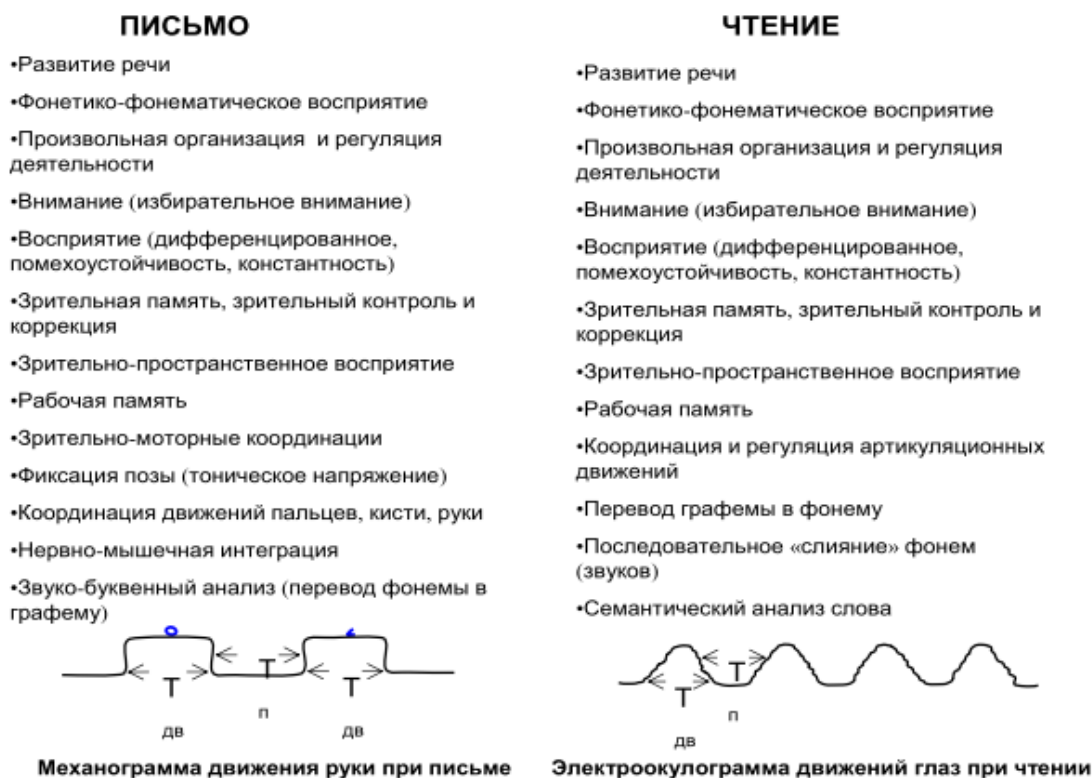


Рис. 2. Психофизиологическая структура процессов письма и чтения [8, с. 2-5]

Важно подчеркнуть, что письмо и чтение – это составляющие единого процесса – письменной речи. Причем обучение «технике» письма и «технике» чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыки письменной речи. Несформированность навыков письма, чтения и письменной речи – очень серьезная социальная проблема, т.к. ведет к первичной и функциональной неграмотности [8, с.2-5].

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию [2, с.238].

Таким образом, очевидно, что формирование и протекание письма и письменной речи невозможно без наличия межанализаторных связей и что письмо осуществляется группой совместно действующих анализаторных систем. Письмо нельзя отнести либо только к речи, либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Это сложный процесс, включающий в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др. [2].

Специфику готовности ребенка к усвоению грамоты составляют сложные процессы, которые формируются в ходе самого обучения письму. К ассоциативному ряду, включающему слуховой, речедвигательный и зрительный образы слова, добавляются графо - моторные навыки, т.е. мышечно-суставное восприятие речи. Поэтому, при нарушении освоения письма, комплексное обследование речевых и неречевых функций ребенка

и системное изучение сформированности этих функций. Это позволяет определить и конкретизировать характер и механизм нарушений в структуре письма и целенаправленно осуществлять коррекционную работу по преодолению выявленных отклонений[2].

1.2. Характеристика артикуляторно-акустической дисграфии

Дисграфия - частичное специфическое нарушение процесса письма [28]. Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: **дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия**[28, с. 250].

Характеристика видов дисграфии, предложенные разными авторами, представлена в приложении А.

Токарева О. А. предложила три вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную (прил. А).

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[28, с. 250].

Хватцев М. Е. выделяет следующие виды дисграфии, но они тоже также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма (прил. А):

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.
2. Дисграфия на почве расстройств устной речи.
3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма.
4. Оптическая дисграфия.
5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена) [28, с. 250]. Выделяются следующие виды дисграфий:

1. На основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии это акустическая дисграфия.
2. На почве нарушения языкового анализа и синтеза.
3. Аграмматическая дисграфия.
4. Оптическая дисграфия.
5. Артикуляторно-акустическая (прил. А).

Подробнее остановимся на пятом виде дисграфии: артикуляторно-акустической дисграфии [28, с. 250].

Артикуляторно - акустическая дисграфия эта форма дисграфии была выделена Хватцевым М.Е. В классификации М.Е. Хватцева дисграфия была обозначена как дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме» [28, с. 250].

Имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения находят своё отражение на письме - ребенок пишет слова так, как он их произносит. Механизмом этого вида дисграфии является отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменах и пропусках звуков в устной речи.

Акустика представляет процесс образования речи и восприятие речевых сигналов у человека, рассматривает структуру речевого сигнала, его физические и психические особенности [1, с. 88].

Акустика включает в себя такие параметры, как:

- 1) вокальность – гласные и сонорные согласные;
- 2) невокальность – шумные согласные;
- 3) консонантность – все согласные, включая сонорные и шумные;

4) неконсонантность – все гласные;

5) высокая тональность – звуки с большой частотой колебаний. К ним относятся все гласные переднего ряда, зубные и передненёбные согласные, а также средненёбный [j];

6) низкая тональность – звуки с низкой частотой колебаний. К ним относятся все остальные звуки;

7) прерванность – все смычные (характеризуются резко оборванным краем волны, которому предшествует период полного молчания), за исключением носовых;

8) непрерывность;

9) звонкость;

10) глухость [1, с. 88].

Акустическая классификация звука дополняет артикуляционную классификацию, характеризуя непосредственно сам звук, тем самым разграничивая произнесение фонем, близких по артикуляционному укладу. Данные параметры нарушены при акустико - акустической дисграфии [1, с. 88].

При нарушении фонематического слуха и фонематического восприятия акустические критерии человеческой речи претерпевают качественные изменения. В экспрессивной речи наблюдаются не только искажения звуков, но и их пропуски, замены. На уровне словосочетаний и предложений наблюдаются слияние двух слов в одно, нарушение последовательности слов в предложении и т. д. Акустическая информация из периферических слуховых областей поступает в центр Вернике, который находится в задней трети верхней височной извилины. Здесь происходит анализ и синтез поступившей информации. Для воспроизведения слова кодированный электрический сигнал поступает из центра Вернике в центр Брока, который находится у правой лобной извилины левого полушария, откуда поступает команда в речедвигательный центр. При письменном воспроизведении слова обмен информацией

задействует угловую извилину и зрительные области коры головного мозга[1, с. 88].

Таким образом, для осуществления нормальной речевой деятельности необходимо обеспечение целостности связей между вышеописанными корковыми центрами и целого ряда подкорковых структур.

При акустических дисграфиях воспринимаемые фонемы искажаются, хотя элементарный слух остается в норме. В зависимости от тяжести поражения височной области звуки человеческой речи могут совсем не дифференцироваться как несущие фонематическую нагрузку, а могут представлять лишь незначительные искажения в восприятии акустически близких звуков, такие расстройства в нейропсихологии получили название речевой акустической агнозии. В тех случаях, когда поражаются более глубокие отделы левой височной доли, фонематический слух может оставаться в норме, но при этом страдает слухо-речевая память. Такие акустико-мнестические расстройства выражаются в неспособности больного запомнить последовательность даже небольших групп фонем [1, с. 89].

Нарушения речевого слуха и фонематического восприятия отрицательно влияют на такие процессы, как понимание устной речи, использование экспрессивной речи и, как следствие, формирование письменной речи. При акустических дисграфиях затруднено выделение звукового состава слова, различение фонетически близких звуков, наблюдаются трудности в дифференциации сложных фонематических комплексов [1, с. 89].

Процесс письма представляет собой сложный комплекс совместной работы различных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. При нарушениях слухового восприятия, прежде всего, страдает формирование устной речи. При недостаточной сформированности устной речи овладение грамотным письмом представляется затруднительным. Кроме того, операции процесса письма включают в себя мотивы, смысловое программирование содержания письменной речи[1, с. 89].

Анализ литературных источников показал, что нарушение фонематических процессов (фонематических представлений, фонематического слуха и фонематического восприятия, анализа и синтеза) у младших школьников с дисграфией в большей степени наблюдается при ее видах:

- 1) при артикуляторно - акустической дисграфии;
- 2) при акустической дисграфии (дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания).

Подробнее рассмотрим специфические ошибки при данной форме дисграфии, связанные с несформированностью фонематического восприятия. У детей с акустической дисграфией нарушено фонематическое восприятие, что усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны. Так, для осуществления нормальной речевой деятельности необходимо обеспечение целостности связей между корковыми центрами и целого ряда подкорковых структур [1, с. 89].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринопалии, 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 еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций). Этот вид дисграфии проявляется еще и в том, что ребенок заменяет буквы, соответствующие фонетически близким звукам (звонкие - глухие, свистящие - шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также

неправильно обозначает мягкость согласных на письме. Чтобы преодолеть этот вид дисграфии, нужно работать над четкой слуховой дифференциацией звуков, которые ученик плохо различает на слух. И до тех пор, пока этот навык не будет отлично развит, ребенок будет продолжать угадывать буквы, обозначающих те или иные звуки[48].

Артикуляторно-акустическая дисграфия обычно «вырастает» из не преодоленной до начала обучения грамоте сенсорной функциональной дислалии, ввиду чего ее нередко называют «косноязычием в письме». Ошибочному написанию во многом способствует неправильное проговаривание слов в процессе письма. В то же время некоторые хорошо знакомые и неоднократно встречавшиеся при письме слова могут быть написаны правильно за счет опоры, например, на зрительный образ слова. Иногда наблюдаются случаи так называемого «пережиточного» косноязычия в письме, когда ребенок уже после овладения правильным звукопроизношением по-прежнему продолжает допускать замены букв в процессе письма. Известно, что на начальных этапах овладения письмом ребенок часто проговаривает слова, которые он записывает. Проговаривание может быть громким, шепотным или внутренним. В процессе проговаривания уточняется звуковая структура слова, характер звуков. Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое дефектное произношение, фиксирует его на письме [7].

По мнению Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной и др., недостатки произношения отражаются на письме лишь в том случае, когда они сопровождаются нарушением слуховой дифференциации, несформированностью фонематических представлений [7].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринологии, сенсорной и сенсомоторной дислалии. В

ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков[6].

Анализ распространенности и специфики нарушения письма при акустической дисграфии, проведенный рядом ученых – Лурия А.Р.[30], Левина Р.Е. [25] и др. выявили несколько групп ошибок [1, с. 89-91]:

1. Ошибки, предпосылками для которых является несформированность фонематического восприятия. Такие ошибки связаны с заменами букв, обозначающих близкие звуки, с обозначением смягчения согласных звуков. Суть данного дефекта заключается в том, что ребенок недостаточно точно воспринимает ту или иную фонему, отчего дифференциация близких по акустике и артикуляции звуков речи затруднена. Чаще всего смешиваются звонкие и глухие согласные, шипящие и свистящие, сонорные. Замена звука может происходить не только внутри определенных фонетических групп, но и хаотично. При этом замена звука может происходить постоянно, ввиду отсутствия данного звука в речи, т. е. ребенок всегда заменяет определенный звук, а может нести неустойчивый характер. В этом случае звук в речи ребенка присутствует, но в письменной речи он не всегда его употребляет, заменяя его одним или несколькими субститутами [1, с. 89-91].

2. Ошибки, характеризующиеся дефектом обозначения мягкости согласных. Ошибки выражаются в ошибочном смягчении согласного звука последующими гласными, замене мягких звуков твердыми, смешанными дефектами, когда наряду с правильным написанием твердых и мягких согласных встречаются нарушения. Данная категория ошибок отражает трудности в определении твердых и мягких звуков и сопоставлении данных фонем с графическим обозначением на письме [1, с. 89-91].

3. Ошибки, связанные с нарушением акустической аналитико-синтетической функции. Данная группа ошибок выражается в искажении звукобуквенной и слоговой структур слова: пропусках и добавлениях букв, слогов; перестановках букв, слогов. В основном пропускается безударная часть слова (полок вместо потолок) или согласный звук, стоящий в непосредственной близости с другим согласным. Пропуск гласных звуков встречается не только в открытом слоге в середине слова, но и в конце слова. В экспрессивной речи происходит частичное приспособление артикуляции смежных согласного и гласного звуков, называемое аккомодацией. Для аккомодации характерно придание особого звучания звуков в речевом потоке в зависимости от разных комбинаций звукового ряда. Так, при прогрессивной аккомодации происходит воздействие звука на следующий звук, а при регрессивной аккомодации – воздействие звука на предшествующий звук. В связи с этим при недостаточно сформированном фонематическом анализе ребенку трудно вычленять гласный и согласный звуки из речевого потока. Также при явлениях нарушений анализа звуковой структуры слова отмечаются перестановки букв и слогов, добавления букв и слогов в слове [1, с. 89-91].

4. Ошибки, связанные с недостаточной сформированностью аналитико-синтетической функции на уровне словосочетаний и предложений. Данная категория ошибок связана не только с аналитической деятельностью слуховых зон, но и с объемом оперативной слуховой памяти. На письме данные дефекты выражаются в слитном написании слов, слиянии частей двух слов в одно, пропусках слова. Эти явления сигнализируют не только о нарушениях анализа звукового состава слова, но и о повышенном торможении слуховых следов. В результате письменная речь, воспроизведенная по слуховому образцу, приобретает разорванный, фрагментарный характер. Однако воспроизведение текста с письменно предъявленного ряда остается в норме [1, с. 89-91].

Таким образом, рассмотрев группы ошибок, мы замечаем не только их общность, но и специфику, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Группы ошибок при артикуляторно- акустической дисграфии

Уровень речи	Специализированные ошибки при артикуляторно-акустической дисграфии
На уровне слога	1. Пропуск букв, слогов. 2. Вставки гласных букв.
На уровне слова	1. Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами): Д – Т, З – С, Б – П, Ж – Ш, Г – К, В – Ф. Лабиализованные гласные: О – У, Ё – Ю. Заднеязычные: Г – К – Х. Сонорные: Р – Л, Й – Л'. Свистящие и шипящие: С – Ш, З – Ж, С – Щ. Аффрикаты: Ч – Щ, Ч – Ц, Ч – Т, Ц – Т, Ц – С. 2. Перестановки, искажающие слоговую структуру слова. 3. Проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных звуков. 4. Замены в слове гласных звуков даже в ударном положении, особенно акустически и артикуляторно сходных.
На уровне предложения	Ошибки, связанные с недостаточной сформированностью аналитико-синтетической функции на уровне словосочетаний и предложений. На письме данные дефекты выражаются: в слитном написании слов, слиянии частей двух слов в одно, пропусках слова.

Выводы:

1. Артикуляторно - акустическая дисграфия это дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме» [53].
2. 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.
3. Артикуляторно - акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии

преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринопалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.

4. Таким образом, мы выделили и определили, что характерными ошибками при артикуляторно - акустической дисграфии на письме являются:

1) замены букв или их смешение в следствие:

- нечеткого различия звуков по акустико-артикуляторному сходству;
- нестойкого соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

2) пропуск букв или слогов, их перестановка, вставки гласных звуков в следствие:

- неопределения всех звуковых компонентов слова;
- неспособности анализа последовательности звуков в слове;
- появления призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика письма школьников с нарушением интеллекта

Умственно отсталые дети или их называют дети с интеллектуальным недоразвитием, составляют от 1-3% населения экономически развитых стран. Частота недоразвития познавательной сферы у детей в нашей стране равна 1-1,2%. Структура дефекта таких детей характеризуется тотальностью и относительной равномерностью недоразвития разных сторон психики.

Таким образом, под умственной отсталостью следует понимать общее недоразвитие психики ребенка, в котором центральное и определяющее место занимает недоразвитие познавательной деятельности и других высших психических функций [13, с. 25].

Особый вклад в изучение детей этой группы внесли врачи и физиологи Бехтеров В.М., Лесгафт П.Ф., Маляревский И.В., Россолимо Г.И.

Они стояли у истоков олигофренопедагогики. Дальнейшее формирование отечественной олигофренопедагогики связано с именами Азбукина Д. И., Власовой Т.А., Граборова А.Н., Занкова Л. В., Новика Ф.М. Большой вклад в разработку теоретических основ обучения и воспитания умственно отсталых детей внесли ведущие ученые – Долгобородова Н.П., Дульнев Г.М., Еременко И.Г., Замский Х.С. Они разработали основы дидактики и теории воспитания, принципы обучения учащихся вспомогательной школы [13, с. 58].

Изучение особенностей школьников в процессе обучения отражено в трудах В.Я. Василевской, М.Ф. Гнездилова, Е.Н. Грузинцевой, Г.М. Дульнева, В.А. Постовской и др. Специальное обучение, направленное на развитие таких детей, предусматривает в первую очередь формирование у них высших психических процессов, особенно мышления, т. к. именно дефектность мышления обнаруживается у него особенно резко, и в свою очередь, затормаживает и замедляет познание окружающего мира [36, с.98].

Тяжелыми проявлениями поражения мозга являются расстройство мышления. Основные ядерные признаки умственной отсталости характеризуются: слабостью замыкательной системы; инертностью нервных процессов (возбуждения и торможения); повышенной склонностью к охранительному режиму; слабостью ориентировочной деятельности во всем новом [42, с.113].

Для детей с умственной отсталостью характерно: конкретность мышления, слабость обобщения, анализа и синтеза, установления причинно – следственных связей, сравнений, исключений; непоследовательность мышления; не критичность суждений [42, с.113].

Низкий уровень развития мышления умственно отсталого ребенка объясняется, прежде всего, недоразвитием основного инструмента мышления – речи. У умственно отсталых учащихся память формируется в процессе деятельности так же, как у нормальных школьников. Процессы запоминания и воспроизведения у детей с нарушением интеллекта имеют определенные особенности: как показали исследования К.С. Замского, такие дети

усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринимаемое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике[7]. Чтобы прочно усвоить какой – либо новый материал, учащимся необходимо большое число повторений. Эти основные ядерные свойства памяти умственно отсталых детей (замедленный темп усвоения нового материала, непрочность сохранения и не точность воспроизведения) сформулировал Л.С. Выготский[28.112]. Некоторые учащиеся не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они прочно его усвоили. Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (охранительное торможение). Несовершенство памяти обусловлено плохой переработкой воспринимаемого материала. Не менее обстоятельным было исследование памяти у таких детей Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у учащихся динамично и изменчиво. Дети лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, плохо понимают отвлеченные словесные объяснения [37, с. 87].

Развитие речи у детей с умственной отсталостью существенно отличается от нормы. В отечественной и зарубежной специальной литературе отмечается, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью овладевает речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников. В частности, еще в работах М. С. Певзнер показано; что первые слова умственно отсталого ребенка начинает произносить в 3, 4 и даже в 5 лет. Ребенок, отстающий в развитии не переходит к спонтанному лепету до 12-14 лет (в норме к 5-7 месяцам), первые слова произносятся в 2, 5-5 лет (в норме в 10-12 месяцев). Кроме того, умственно отсталые дети позднее, чем их нормально развивающиеся сверстники, начинают употреблять предложения[39, с.142].

Речевое развитие умственно отсталого ребенка в значительной степени отстает от речевого развития нормального ребенка. В норме к 3 годам лексический запас достигает 10000 слов, а к 5 годам заканчивается в основном фонетическая сторона речи, формируется диалогическая и монологическая речь, нормальный ребенок пользуется речью во всех видах деятельности. У умственно отсталого ребенка речь появляется к 2-3 годам и позже [22, с. 5].

Таким образом, выявлено, что отставание в развитии речи начинается у них с младенчества, а в дошкольном возрасте оказывается несформированной не только сама речь, но и предпосылки ее развития:

- не развита предметная деятельность, которая лежит в основе смысловой стороны речи; отсутствует интерес к окружающему;
 - не создана потребность в обучении;
 - не сформированы фонематический слух и готовность артикуляции
- [13, с. 68].

По отношению к игре речь не выполняют регулирующей и фиксирующей функций, не способствует планированию игры, не помогает развитию сюжетных ходов [13, с. 68].

Для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью развитие речи начинается только в возрасте после 3-4 лет. Фразовая речь у детей с интеллектуальной недостаточностью не достигает полноценного развития даже к школьному возрасту. Отчетливо проявляется слабая речевая активность, которая наблюдается на занятиях, в обучении друг с другом. Ребенку с интеллектуальной недостаточностью сложно выловить из сплетенного речевого потока взрослого, необходимую информацию [13, с. 68].

Затрудненное понимание чужих высказываний нарушает общение детей с окружающими, отрицательно влияет на развитие познавательной деятельности. Словарный запас детей с отклонениями в умственном развитии растет медленно и включает в себя слова наиболее близкие и часто

встречающиеся в его жизни и деятельности. Пассивный словарь больше по своему объему, чем их активный словарь примерно в 2 раза. Семантическая нагрузка слова у детей с отклонением в умственном развитии намного меньше, чем у нормально развивающихся детей того же возраста. Позднее, чем у нормально развивающихся детей, у них идет развитие фонематического слуха. Слабое развитие фонематического слуха и недостаточная координированность движений речевых органов влияют друг на друга и задерживают развитие у детей с интеллектуальной недостаточностью [13, с. 68].

Дефекты звукопроизношения у детей с интеллектуальной недостаточностью встречаются гораздо чаще, чем у нормально развивающихся сверстников. В их основе лежит недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации звуков, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляционного аппарата, недоразвитие психологической базы речи. Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого часто совсем не понимается ребенком с отклонениями в умственном развитии, либо понимается неточно и даже искаженно [13, с. 68].

У детей с нарушением интеллекта обнаруживается неполноценность словесной регуляции в своих действиях. Речевые высказывания в процессе игры не отражают тех действий, которые они в то время производят. Речь и действие разорваны между ними нет связи, т.е. речь не выполняет ни планирующей, ни регулирующей функций, не отражает содержание игровых действий [21, с.87].

Детей с интеллектуальной недостаточностью трудно побудить к самостоятельности высказывания. Их речевая активность снижена. Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные трудности при словесной передаче содержания картин, они не проявляют достаточного

интереса к заданию, почти не рассматривают картинки, не могут объяснить самостоятельно содержание изображения, а в ответах на вопросы взрослого перечисляют только названия отдельных предметов. Дети не могут понять и объяснить жесты, эмоциональные состояния изображенных предметов. Дети не могут понять и объяснить жесты, эмоциональное состояние изображений персонажей. Однако при условии особой организации коррекционно-воспитательного процесса ребенок с нарушением интеллекта способен воспринимать содержание картинки и словесно ее интерпретировать [21, с.87].

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается замедленное формирование речи, и качественное своеобразие и наличие большого количества речевых нарушений [21, с. 87].

Недоразвитие речи представляет собой системное нарушение, охватывающее все стороны речи, что выражается в резком снижении речевой активности, бедности лексического запаса, неумение выражать свои впечатления, чувства, желания, стойкости нарушения лексического запаса, стойкость грамматических строк речи, грубое искажение звукопроизношения. При этом существенно страдает регулирующая, планирующая, обобщающая функция речи [21, с.87]. У детей с умственной недостаточностью отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: смысловой, грамматической, звуковой, а также ограниченностью и бедностью словаря [21, с.87].

У детей с умственной недостаточностью оказываются несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а так же ее грамматического строя. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении и не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат,

обеспечивающие становление звуковой стороны речи. Поэтому необходимо вести коррекционную работу с детьми в двух направлениях – с одной стороны, над созданием предпосылок речевого развития, с другой – над развитием основных функций речи: функции общения, познавательной функции и функции регуляции деятельности [21, с. 87].

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определённым зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа букв. 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 [7].

По данным Хватцева М.Е., Орловой Д.И., Воронковой В.В., нарушения письма у умственно отсталых школьников отмечаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Симптоматика дисграфии у умственно отсталых школьников характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов [28, с. 87].

Дисграфия у умственно отсталых детей сопровождается распространенными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение многих правил требует высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированное языковых обобщений. Нарушения развития речи сопровождаются расстройствами в овладении письменной речью и трудностями использования орфографических правил. Дисграфия у умственно отсталых школьников проявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (дисграфия на почве языкового анализа и синтеза и акустическая дисграфия, акустическая и артикуляторно-акустическая дисграфия и т. д.) [28, с. 87].

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у умственно отсталых детей обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности [28, с. 90].

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у умственно отсталых детей и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв. Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, отдельном написании слова. Большое количество ошибок у умственно отсталых детей связано с дефектами произношения звуков [28, с. 90].

Артикуляторно - акустическая дисграфия связана со звуковыми заменами в устной речи, которые отражаются на письме. Сам характер письменных ошибок при акустической и артикуляторно - акустической

дисграфии одинаков, разница лишь в том, что во втором случае и в устной речи ребенка также имеются однотипные звуковые замены, тогда как при акустической дисграфии этого не наблюдается [7].

Письмо – это речевая деятельность, которая в отличие от устной речи уже с самого начала является осознанным фактом. В то же время формирование письма может быть полноценным только при условии достаточного развития устной речи.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в себя ряд психофизиологических компонентов:

- акустический, позволяющий выделить звуки из речевого потока;
- артикуляционный, направленный на уточнение звукового состава слова и установление последовательности входящих в него звуков;
- зрительные представления и точные двигательные навыки, которые обеспечивают перевод звуковой структуры слова в графические знаки;
- удерживание в памяти этих графических символов и их правильную пространственную организацию;
- устойчивое внимание.

Только взаимодействие всех компонентов создаёт возможность прочного овладения письмом в процессе обучения.

«В овладении письмом полностью прослеживается теория поэтапного формирования умственных действий длительного времени (по П.Я.Гальперину):

1. Ребёнок услышал или увидел, следовательно, опознал слово, состоящее из звуков.
2. Проговорил его вслух.
3. Далее проговорил его шепотом и начал писать, останавливаясь после каждой написанной буквы.
4. Ребёнок перестаёт шевелить губами и записывает слово, не проговаривая его.

Внешняя речь переходит во внутреннюю» [6, с.28].

Таким образом, для детей, у которых имеются отклонения в умственном развитии, овладение грамотным письмом представляет гораздо больше трудностей, чем для их нормально развивающихся сверстников. Одна из основных причин нарушения письма у умственно отсталых детей заключается в недостатке их интеллектуальных возможностей, в результате чего у них наблюдается отставание в речевом развитии. Это проявляется в задержке и затруднённом формировании представлений о звуковом составе слова, с чем связано большое количество ошибок, искажающих структуру слова в их письменных работах. Ошибки эти стойкие, часто сохраняются при письме и у учащихся средних и старших классов.

Анализ ошибок в письменных работах, наблюдение за другими сторонами речевой деятельности помогают понять причины затруднений в овладении фонетически правильным письмом и целенаправленно осуществлять коррекцию имеющихся у школьников недостатков с опорой на их сохранные возможности.

Выводы по первой главе

1. Формирование и протекание письма и письменной речи невозможно без наличия межанализаторных связей. Письмо осуществляется группой совместно действующих анализаторных систем и его нельзя отнести либо только к речи, либо к процессам зрительного восприятия и моторики. Это сложный процесс, включающий в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности – внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия и др.

2. Специфику готовности ребенка к усвоению грамоты составляют сложные процессы, которые формируются в ходе самого обучения письму. К ассоциативному ряду, включающему слуховой,

речедвигательный и зрительный образы слова, добавляются графо - моторные навыки, т.е. мышечно-суставное восприятие речи. Поэтому, при нарушении освоения письма, комплексное обследование речевых и неречевых функций ребенка и системное изучение сформированности этих функций. Это позволяет определить и конкретизировать характер и механизм нарушений в структуре письма и целенаправленно осуществлять коррекционную работу по преодолению выявленных отклонений.

3. *Дисграфия*— это частичное специфическое нарушение процесса письма.

4. *Артикуляторно - акустическая дисграфия* - это дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме» [53].

5. Артикуляторно - акустическая дисграфия проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Этот вид дисграфии преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения, особенно при дизартрии, ринопалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.

6. Характерными ошибками при артикуляторно-акустической дисграфии на письме являются:

замены букв или их смешение в следствие:

- нечеткого различения звуков по акустико – артикуляторному сходству;

- нестойкого соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

пропуск букв или слогов, их перестановка, вставки гласных звуков в следствие:

- неопределения всех звуковых компонентов слова;

- неспособности анализа последовательности звуков в слове;

- появления призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма.

7. Для детей, у которых имеются отклонения в умственном развитии, овладение грамотным письмом представляет гораздо больше трудностей, чем для их нормально развивающихся сверстников. Одна из основных причин нарушения письма у умственно отсталых детей заключается в недостатке их интеллектуальных возможностей, в результате чего у них наблюдается отставание в речевом развитии. Это проявляется в задержке и затруднённом формировании представлений о звуковом составе слова, с чем связано большое количество ошибок, искажающих структуру слова в их письменных работах. Ошибки эти стойкие, часто сохраняются при письме и у учащихся старших классов.

8. Анализ ошибок в письменных работах, наблюдение за другими сторонами речевой деятельности помогают понять причины затруднений в овладении фонетически правильным письмом и целенаправленно осуществлять коррекцию имеющихся у школьников недостатков с опорой на их сохранные возможности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

2.1. Обзор методик логопедического обследования школьников

Для того чтобы система логопедической работы была эффективна, нужно провести тщательное обследование ребенка. Оно включает не только обследование письменной речи, но также все компоненты развития ребенка.

Грибова О.Е. в своей работе «Технология организации логопедического обследования» выделяет пять этапов логопедического обследования. Описывая технологическую цепочку обследования структуры речевого дефекта, Грибова О.Е. опиралась на принципы: принцип развития, системности, взаимосвязи речи с другими сторонами психической деятельности ребенка, онтогенетического принципа, принципов доступности, поэтапной, учета ведущей деятельности возраста и пр. [6].

Особое внимание уделила описанию последовательности действий логопеда, обеспечивающих всесторонний подход к изучению недостатков устной и письменной речи детей различного возраста. Она выделила пять этапов логопедического обследования:

I этап. Ориентировочный.

II этап. Диагностический.

III этап. Аналитический.

IV этап. Прогностический.

V этап. Информирование родителей.

Логопедическим обследованием устной речи и письма младших школьников занимались многие отечественные ученые в области логопедии, такие как Грибова О.Е., Лизунова Л.Р., Лапатина Л.В., Чиркина Г.В., Лалаева Р.И., Репина З.А., Семенович А.В., Трубникова Н.М., а также Фотекова Т.А. [14,34,22, 45, 49, 51, 52].

Рассмотрим данные этапы более подробно:

I этап. Ориентировочный.

Задачи первого этапа:

- сбор анамнестических данных;
- выяснение запроса родителей;
- выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях ребенка.

Решение данных задач позволяет сформировать адекватный возрастным и речевым возможностям, а также интересам ребенка пакет диагностических материалов.

Виды деятельности:

- изучение медицинской и педагогической документации;
- изучение работ ребенка;
- беседа с родителями.

II этап. Диагностический. Процедура обследования речи ребенка. При этом взаимодействие логопеда и ребенка направлено на выяснение следующих моментов:

- какие языковые средства сформированы к моменту обследования;
- какие языковые средства не сформированы к моменту обследования;
- характер несформированности языковых средств.

Таким образом, нас как логопедов будут волновать не только те недочеты, которые имеются у ребенка в речи, но и каким образом языковые средства сформированы к моменту обследования.

Кроме этого, она рассматривает:

- в каких видах речевой деятельности проявляются недостатки (говорении, аудировании, чтении, письме);
- какие факторы влияют на проявления речевого дефекта.

Методы логопедического обследования:

- педагогический эксперимент;
- беседа с ребенком;

- наблюдение за ребенком;
- игра.

III этап. Аналитический. Задачей аналитического этапа является интерпретация полученных данных, и заполнение речевой карты, которая является обязательным отчетным документом логопеда, независимо от его места работы.

Особенностью речевой карты и ее отличием от протокола является аналитичность. Если в протоколе фиксируются ответы детей, то в речевой карте представляются обобщенные выводы о состоянии той или иной стороны речи, раскрываются механизмы патологических проявлений и приводятся примеры детских ответов в качестве иллюстраций к выводам специалиста.

В речевой карте, как правило, представлены следующие разделы:

- паспортная часть;
- анамнестические данные;
- данные о физическом и психическом здоровье ребенка;
- раздел, посвященный общей характеристике речи, связной речи, словарному запасу, грамматическому строю, звукопроизношению и фонематическому восприятию, слоговой структуре слова, чтению и письму;
- специальное место для записи логопедического заключения.

IV этап. Прогностический. Прогностический этап — очень важное звено в системе логопедического обследования, поскольку на основании имеющихся фактов и их осмысления специалистом определяется прогноз дальнейшего развития ребенка, выясняются основные направления коррекционной работы с ним, решается вопрос о его индивидуальном образовательно-коррекционном маршруте.

Выявление структуры дефекта, определение причин и механизмов отклонений в развитии речи ребенка - только первое звено в цепочке мероприятий. Выявление первичности и вторичности в структуре дефекта

позволяет организовать коррекционно-развивающее обучение адекватно возможностям ребенка с целью его наиболее полной социализации.

Часто в ходе обследования ребенка возникают определенные сомнения в правомочности того или иного вывода. Поэтому возможно решение логопеда о повторных обследованиях речи ребенка после некоторого периода обучения, с целью выявления динамики его развития и определения дальнейших перспектив.

Выявление структуры дефекта, определение причин и механизмов отклонений в развитии речи ребенка - только первое звено в цепочке мероприятий. Выявление первичности и вторичности в структуре дефекта позволяет организовать коррекционно-развивающее обучение адекватно возможностям ребенка с целью его наиболее полной социализации.

Кроме того могут потребоваться дополнительные данные, которые логопед не может получить сам, поэтому можно рекомендовать родителям пройти обследование у других специалистов: врачей, психологов, учителей-дефектологов других специальностей и др. В этом случае окончательное заключение может быть сделано только после получения интересующих нас данных.

V этап. Информирование родителей. Информирование родителей - деликатный и сложный этап обследования ребенка. Он проводится в виде беседы с родителями в отсутствие ребенка.

Родители - это самые близкие люди для ребенка, которые ответственны за его судьбу и которые могут влиять на судьбу ребенка настолько, насколько это никто более них сделать, не способен. Они могут способствовать успешной коррекционной работе, совершая просто чудеса, и могут ей противодействовать, считая ее необязательной и излишней. Часть родителей считает, что их роль ограничивается тем, что они обеспечили достаточное с их точки зрения обучение ребенку и далее самоустраиваются из его жизни, занимаясь карьерой или пьянством (в зависимости от потребностей).

Лалаева Р.И. выделила в обследовании школьников два этапа [22].

На первом (предварительном) этапе ставится задача выявления детей, страдающих нарушениями чтения и письма. Для этого логопед анализирует тетради детей, предлагает различные виды письменных работ (списывание, диктанты, изложение), исследует процесс чтения.

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями чтения и письма. Задачей этого этапа является дифференциальная диагностика расстройств, чтения и письма: определение симптоматики, механизмов и вида дислексии и дисграфии, а также степени их выраженности.

В методике Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной хорошо описаны диагностические задания и инструкции к ним отдельно для детей 1, 2 и 3 классов, разработана хорошая процедура обработки и интерпретации данных, которая позволяет проанализировать особенности выполнения заданий методики на логопедическом и нейропсихологическом уровнях[5,50]. Используется система балльной оценки (четырёхуровневый характер оценки) с учетом характера, степени тяжести и количества допускаемых ошибок. Также помимо основной оценки авторы предлагают еще систему дополнительных оценок, часть из которых осуществляется через начисление штрафов. Методика несколько сжатая и не может охватить все аспекты детского письма, где могут быть допущены ошибки. К тому же, оценка результатов обобщенная, нет конкретного анализа и учета ошибок ребенка. Методика обследования устной речи по Фотековой Т.А. является стандартизированной, направлена на выявление актуального уровня речевого развития ребенка[50]. Методика включает 156 речевых проб нарастающей трудности, проверка звукопроизношения делается как на основе специальных проб, так и по ходу обследования в целом. Для оценки успешности выполнения заданий применена балльная система. Для каждой группы проб разработаны свои критерии оценки. Методика применяется для решения задач: диагностики; уточнения структуры речевого дефекта и

оценки степени выраженности нарушений разных компонентов речи (получения индивидуального речевого профиля); построения системы индивидуальной коррекционной работы; комплектования групп на основе общности структуры нарушения речи; отслеживания динамики речевого развития и оценки эффективности коррекционного воздействия. Для получения индивидуального речевого профиля оценивается успешность выполнения каждой серии проб в процентном выражении. Оцениваемые компоненты речевой системы: фонематическое восприятие;

- артикуляционная моторика;
- звукопроизношение;
- слоговая структура слова;
- навыки языкового анализа;
- грамматический строй речи;
- словарь и словообразовательные процессы;
- понимание логико-грамматических отношений;
- связная речь.

Фотекова Т.А., Ахутина Т.В., Грибова О.Е. в логопедическом обследовании устной речи и письма младших школьников выделяют от двух до пяти этапов [52,5,14] Методики включают задания, которые позволяют проанализировать особенности выполнения заданий на логопедическом и нейропсихологическом уровнях.

2.2. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Для подтверждения гипотезы исследования нами проведено экспериментальное исследование, состоящее из двух этапов: констатирующего эксперимента и формирующего эксперимента.

В данной главе предлагаем рассмотреть содержание и результаты констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента - изучить особенности нарушений письменной речи на почве расстройств устной речи у школьников и недостаточно сформированного звукового анализа.

Задачи констатирующего эксперимента:

- Провести логопедическое исследование, направленное на изучение нарушений письменной речи на почве расстройств устной речи, у обучающихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью.
- Выявить особенности нарушений письменной речи на почве расстройств устной речи у школьников с умственной отсталостью.
- Проанализировать результаты исследования.

Экспериментальное изучение нарушений письменной речи у школьников проводилось на базе МОКУ «Обвинская школа-интернат» Карагайского района Пермского края в 2016 - 2017 учебном году. В эксперименте приняли участие 10 детей - обучающиеся 5-7 классов - в возрасте от 11 до 13 лет.

В экспериментальную группу входили 10 детей с системным недоразвитием речи.

При проведении исследования использованы следующие методы:

- наблюдение;
- анкетирование;
- беседа;
- анализ.

Анкетирование родителей проводилось с целью сбора анамнестических данных и изучения медико-психологической карты обследуемых детей(прил. Б). Во время занятий с детьми, а также на уроках, использовался метод включенного наблюдения.

При проведении психолого-педагогического исследования использована методика обследования ребенка с нарушениями чтения и письма Р.И. Лалаевой, Л.В. Бенедиктовой [24, с.33], а также методика И.Н.Садовниковой [47], и методика И.В. Прищеповой[44]. Так как данные

диагностики более понятны , доступны для детей с интеллектуальной недостаточностью в их пособиях хорошо описан речевой материал к каждому из видов заданий.

2.2.1. Программа диагностического исследования

Для проведения исследования были выбраны занятия, которые соответствовали целям и задачам нашей работы и дали возможность получить значимые результаты.

Нами проведена диагностика уровня сформированности письма у школьников для выявления у них (дисграфических) ошибок при письме, степени овладения графо-моторными навыками, степени сформированности фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Диагностика проводилась в несколько этапов. Первый этап – анализ школьных тетрадей ребенка и других письменных работ. Вторым этапом заключался в изучении анамнестических данных, анкетировании родителей. Третий этап - обследование речевой моторики, артикуляционного аппарата, определение ведущей руки, фонематического синтаксиса и анализа, звукопроизношения, слуховой дифференциации звуков, особенностей словарного запаса, слоговой структуры слова, грамматического строя речи.

Для обследования детей с нарушением письма нами использована методика обследования, предложенная Р.И.Лалаевой и Л.В.Бенедиктовой [24, с. 33]. В данной методике представлен речевой и наглядный материал для исследования нарушений чтения и письма.

Исследование проводилось индивидуально с учетом возрастных особенностей детей и включало несколько блоков представленных ниже.

1. Состояние артикуляционной моторики

Определить особенности движений нижней челюсти, губ, языка, мягкого неба по следующим параметрам:

- наличие или отсутствие движений;
- тонус (нормальное напряжение, вялый, чрезмерно напряженный);

—активность движений (нормальная активность, заторможенность или расторможенность);

—точность (точное или неточное выполнение движений);

—длительность выполнения движений, т.е. способность удерживать органы артикуляторного аппарата в заданном положении в течение определенного времени;

—переключаемость движений (плавный или толчкообразный, с лишними движениями переход);

—темп движения (нормальный, быстрый, замедленный);

—замена одного движения другим;

—наличие синкинезии, добавочных, лишних, содружественных движений.

Необходимо обследовать возможность выполнения изолированных движений и их серий, движений по подражанию, словесной инструкции, спонтанных движений.

Для мышц лица

Нахмурить брови (рассердиться)

Поднять брови вверх (удивиться)

Зажмурить глаза

Спокойно закрыть и открыть глаза

Широко раскрыть глаза

Последовательно закрыть правый, затем левый глаз

Надуть щеки («толстячок»)

Втянуть щеки («худышки»)

Надуть только правую щеку

Надуть только левую щеку

Рот широко открыть-закрыть

Нижняя челюсть вправо—влево

Для губ

Растянуть губы в улыбке

Вытянуть губы вперед трубочкой

Улыбка-трубочка

Поднять верхнюю губу вверх

Опустить нижнюю губу вниз

Одновременно поднять верхнюю губу вверх, опустить нижнюю губу вниз

Для языка

Круговое облизывание кончиком языка губ («вкус-нос варенье»)

Язык в форме «лодочки» (боковые края языка приподняты)

Язык в форме «чашечки»

Поцеловать (поцокать) язычком

Язык вправо—влево («маятник »)

Для мягкого нёба

Отрывисто на твердой атаке голоса при широко открытом рте произносить звук А

Широко открыть рот и зевнуть

2. Состояние звукопроизношения.

В ходе обследования мы использовали балльную систему оценки: 2 балла - искажается или заменяется звук во всех речевых ситуациях; 3 балла - один или несколько звуков доступны произношению, но в спонтанной речи подвергаются заменам; 4 балла - нормативное произношение.

Детям предложены следующие задания: произнести звук изолированно, в слогах, в словах, во фразовой речи. Для выполнения этого задания используются специально подобранные предметные и сюжетные картинки. В их названиях должны быть слова, в которых исследуемый звук стоит в начале, середине и конце слова. Проверяются следующие группы звуков: гласные - а, о, у, ы, э, и;

свистящие, шипящие, аффрикаты - с, с', з, з', ц, ш, ж, ч; сонорные - р, р', л, л', м, м', н, н'; глухие и звонкие парные - п- б, т-д, к-г, ф-в; в твердом и мягком звучании; йотированные гласные.

1. Повтори слоги:

РА АР ДОР ТРА АТР
 РО ОР ЗАР ДРО ОДР
 РУ УР ГУР ГРУ УТР
 РЫ ИР ВЫР КРЫ ЫДР
 РЭ ЮР ЛИР МРЭ ИМР

2. Повтори или назови по картинкам слова, выделяя заданный звук:

- с — самосвал, санки, автобус, усы, страус;
- с' — сенокос, сети, Вася, лось, апельсин;
- з — завод, коза, звезда;
- з' — газета, зима, земляника;
- ц — цапля, солнце, палец, огурец;
- ш — шапка, мышка, душ, мешок, шишка, чашка;
- ж — жук, лужа, ножи, ножницы, жираф, жёлуди;
- ч — чайник, качели, ночь;
- ш, — щётка, клещи, плащ;
- к — кукла, ветка, мак;
- к' — кепка, букет;
- г — гамак, вагон, город;
- г' — гитара, агент;
- х — хлеб, охотник, мох;

х' — хек, орехи;

л — лось, клумба, стол, пила, лодка, дятел, белка, лук;

л' — лента, колесо, уголь, пальто, лимон, люстра;

р — радуга, труба, забор, ручей, роща, ракета;

р' — река, абрикос, дверь, брюки, ремонт, верёвка, фонарь.

3. Придумай предложение по картинке или повтори предложение.

У Алёшки широкая лепёшка. Мышь шуршит под шинелью. У Ариши в лукошке шампиньоны. Наш шалаш хорош. Дедушка с бабушкой рядышком. Шапочник шьёт шапки. Швея шьёт на швейной машине.

4. Повтори скороговорку:

Сорок сорок в короткий срок съели сырок.

Карл у Клары украл кораллы.

На дворе трава, на траве дрова.

5. Прочитай стихотворение

Зимний вечер.

Буря мглою небо кроет,

Вихри снежные крутя;

То, как зверь, она завоет,

То заплачет, как дитя,

То по кровле обветшалой

Вдруг соломой зашуршит,

То, как путник запоздалый,

К нам в окошко застучит.

А. Пушкин.

6. Прочитай и перескажи текст

Беглец.

Зине и Сене купили двенадцать цыплят. Все они светленькие, мягкие. А глаза, как пуго-вицы. Всё утро Зина и Сеня не отходят от корзи-ки, всё кормят и поят цыплят. Поклюют цып-лята рубленые яйца, попьют водицы и снова тихо попискивают в корзинке.

Но вот, наконец, мама позвала детей обе-дать. Цыплята остались одни. Не весело им и, видно, не сидится в корзинке. Вот один из цып-лят высунул носик, вылез и сразу разлил блюд-це с водой. А потом цыплёнок скок под стол! А под столом спал пёс Цибик. Цыплёнок клю-нул собаку в нос. Цибик со сна залаял. Цыплёнок с испугу скок на диван, с дивана — на окно. И выпал из окна на клумбу с цветами.

Дети испугались за цыплёнка. Но с ним ничего не случилось.

3. Обследование слоговой структуры слова.

Предлагается назвать картинки или повторить слова различной звукослоговой структуры, например: односложные слова с закрытым слогом; двусложные слова из 2 прямых открытых слогов, с 1 закрытым слогом и др: сыр, снег, текст, рога, весна, гнездо, сенокос, картофель, звездочки, государство, отечество, электричка, разведчики, экскаваторщик, милиционер, сковородка, космонавт, велосипедист, чистильщик.

4.Обследование состояние фонематического слуха.

Для обследования состояния фонематического слуха используются задания на опознание фонем среди других, различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам(звонких и глухих, шипящих и свистящих, соноров) , повторение за логопедом слогового ряда, выделение исследуемого звука среди слогов, слов и др.

1. Повтори слогов.

Серии из двух слогов

ба-па па-ба га-ка ка-га та-да да-та

за-са са-за са-ша ша-са са-ца ца-са

жа-ша ша-жа за-жа жа-за ша-ща ща-ша

ча-тя тя-ча ща-ча ча-щя ся-ща ща-ся

Серии из трех слогов

ба-па-ба па-ба-па га-ка-га ка-га-ка

да-та-да та-да-та за-са-за са-за-са

ца-са-ца са-ца-са са-ша-са ша-са-ша

ха-ша-жа ша-жа-ша ча-тя-ча тя-ча-тя

ща-ча-ша ча-ща-ча ща-ша-ща ша-ща-ша

2. Придумай предложения со словами-квазиомонимами.

[п] - [п']; [п] - [б']

почка — бочка, палка — балка, пашня — башня, папочка — бабочка, папа — баба, Паня — баня, пой — бой, пот — бот, полит — болит, порт — борт, запор — забор, пил — бил, пей — бей, запирает — забирает

М - [д], [т'] - [д']

трава — дрова, тачка — дачка, том — дом, тоска — доска, точка — дочка, тушь — душ, там — дам, Толя — доля, уточки — удочки, катушка — кадушка, плоды — плоты, тело — дело, тина — Дина, Тима — Дима

М - [г], [к'] - [г']

класс — глаз, кора — гора, корка — горка, колос — голос, кол — гол, кот — год, кость — гость, калька — галька, крот — грот, калина — Галина, шакал — шагал, игра — икра, кит — гид

[ф] - [в], [ф'] - [в']

фаза — ваза, Фаня — Ваня, фас — вас, сова — софа, финт — винт

[л] - [в], [л'] - [в']

лоск — воск, лодка — водка, лес — вес, лесть — весть, лью — вью, лить — вить, Лена — вена, ленок — венюк

[л] - [й], [л'] - [й']

галка — гайка, вол — вой, стол — стой, мал — май, галька — гайка

[Р] - [л]

рожки — ложки, рак — лак, роза — лоза, ров — лов, рука — лука, ром — лом, гроза — глаза, бурки — булки, болт — борт, храм — хлам, жарко — жалко, игра — игла, город — голод, править — плавить, терка — телка, укор — укол

[р'] - [л']

репка — лепка, риза — Лиза, рейка — лейка, жарить — жалить, сорить — солить, варить — валить, Марина — малина, Варя — Валя, жарь — жаль, угорь — уголь, мерь — мель

[Р] - [Л']

шар — шаль, сор — соль, бор — боль

[р], [р'] - [й]

рама — яма, рано — Яна, марка — майка, борцы — бойцы, баран — баян, дар — дай, ларь — лай

[с] - [з]

суп — зуб, сайка — зайка, собор — забор, суд — зуд, советы — заветы, сыпь — зыбь, слой — злой, коса — коза, росы — розы, сойка — Зойка, слить — злить, сев — зев

[с] - [Ц]

свет — цвет, сорить — царить, светик — цветик, лиса — лица, сел — цел

[ш] - [ж]

шар — жар, шаль — жаль, шутка — жутко, шить — жить, шесть — жесьть, Саша — сажа, Луша — лужа, шито — жито

[ч] - [щ]

читать — считать, челка — щелка, чет — счет, горячий — горящий, плач — плащ, лечь — лещ, дочь — дождь, точить — тащить

[ч] - [ш]

чайка — шайка, чурка — Шурка, кочка — кошка, дача — Даша, туча — туша, качка — кашка

[ч] - [Т']

челка — телка, чавкает — тьякает, честный — тесный, чинный — тинный, печка — Петька, вечер — ветер, качка — Катька, речка — редька, плечи — плети, мяч — мять, меч — медь, врач — врать, бич — бить

[с] - [ш]

сок — шок, сайка — шайка, миска — мишка, крыса — крыша, каска — кашка, касса — каша, посол — пошел, маска — Машка, мыс — мышь, нас — наш, ус — уж, усы — уши, басня — башня

[с] - [ж]

сук — жук, сыр — жир, ссора — Жора, усы — ужи, сало — жало, косы — кожи

[с], [с'] - [щ]

писать — пищать, лес — лещ, плюс — плющ, сели — щели, весь — вещь, лезь — лещ

[с], [с']- [ч]

каска — качка, сайка — чайка, нос — ночь, бис — бич, село — чело

[з] - [ж]

зал — жал, роза — рожа, разок — рожок, луза — лужа

М - [м']

мышка — миска, мыло — Мила, мал — мял, мыл — мил

[л] - [л']

ел — ель, юла — Юля, лук — люк, галка — галька, угол — уголь, ложка — Лешка, мол — моль

5. Обследование звукового анализа слов.

Для обследования звукового анализа использованы задания такие, как определение количество звуков в предложенных логопедом словах, выделение последовательно каждого звука в словах и др.

а) Определи количество, последовательность и место слов в предложении.

Примерный речевой материал:

Стоят теплые деньки. Осенью часто льют дожди. Зимой в поле уныло воеет ветер. Желтые листья падают на землю. Из леса вышел старик с большой корзиной.

б) Определи количество слогов в слове.

Примерный речевой материал: мыть, кровать, поднос, ласточка, веселее.

в) Отбери картинки, в названиях которых 3 слога (картинки не называются).

Примерные картинки: дом, собака, зонтик, муха, капуста, парта, стол, карандаш, портфель, велосипед.

г) Произнеси слитно слово, предложение, произнесенное логопедом по слогам.

Примерные слова: ско-во-ро-да, за-мо-ро-жен-ный, ка-на-ва, по-то-лок, теле-фон, по-лу-чи-ла, ко-те-нок, бу-ма-га.

Примерные предложения: На-сту-пи-ла вес-на. На сто-ле ле-жат кни-ги. О-сень-ю лас-точ-ки у-ле-та-ют на юг. На де-ревь-ях рас-пус-ти-лксь поч-ки.

д) Выдели звук из слова.

— Есть ли звук [м] в словах: мышка, дерево, рама, рак, дом, кошка, комната, лампа?

— Есть ли звук [ч] в словах: чулок, горка, качели, чистый, дрова, ночь, печка, табуретка?

е) Выдели первый звук в слове.

— Какой первый звук в словах: астра, удочка, иней, мухомор, соловей, шкаф, кран, гребешок, свисток, дрова, рванный?

ж) Выдели последний звук в слове.

— Какой последний звук в словах: мак, карандаш, дом, аист, палец, кровать, танкист, милиционер, автомобиль, радуга?

з) Определи место звука (начало, середина, конец) в слове.

— Где слышится звук [р] в словах: ракета, арбуз, дрова, самовар, паркет, круг, морж, корка, двор?

— Где слышится звук [ц] в словах: цапля, цветок, настурция, огурцы, палец, цыпленок, перец?

и) Определи количество звуков в словах (количественный анализ).

— Сколько звуков в словах: дым, каша, шапка, крышка, черемуха, стена, овцы, калитка, диктант?

к) Определи место звука по отношению к другим звукам в слове (позиционный анализ).

— Какой по счету звук [р] в словах: рыба, пароход, арка, дорога, трава, февраль, завтрак, армия?

— Назови соседей звука [ш] в словах (какой звук слышится перед звуком [ш], после звука [ш]?): кошка, смешно, ушки, солнышко, пороша, слышно.

6. Обследование письма.

При исследовании навыка письма использовалась методика И.В. Прищеповой [44].

При проверке напротив каждого задания фиксировались специфические (дисграфические) ошибки.

Диктант

Речка Яблонька

Славное это место. Меж крутых бережков текла речка Яблонька. Дно реки было песчаное. Со дна били студеные ключи. Вода была удивительно вкусная и прозрачная. По склонам речки жило семейство барсуков. Они вырыли глубокие норы с ходами и выходами.

По И.Аксенову

Изложение

Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью: захотелось напиться. Волна захлестнула муравья и чуть не потопила.

Голубка несла ветку. Она бросила муравью ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся.

Охотник расставил сеть и хотел захлопнуть голубку. Муравей подполз к нему и укусил охотника за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

По Л. Н. Толстому

Задание. Прослушать текст, ответить на вопросы:

- О чем я сейчас прочитала?
- Зачем муравей спустился к ручью?
- Почему голубка бросила ветку в ручей?
- Как спасся муравей?
- Поймал ли охотник голубку? Почему ты так решил?

Вместе с учеником логопед составляет план изложения. Текст прочитывается снова, и, пользуясь планом, ребенок пишет изложение.

Сочинение

На рыбалке

(Проводится согласно традиционной методике проведения сочинения по картине.)

На картинке: мальчик ловит рыбу; девочка набирает в котелок воду; мальчик разжигает костер; собака несет в зубах палку.

2.2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В ходе проведенного эксперимента получены следующие результаты.

Анализ анамнестических данных показал, что у всех исследуемых школьников экспериментальной группы пренатальный, перинатальный, постнатальный периоды развития протекали с отклонениями: тяжелые токсикозы беременности, инфекции, хронические заболевания матери, патология родов, травмы, инфекционные заболевания детей, перенесенные в раннем возрасте. Раннее психомоторное и речевое развитие протекало с задержкой.

Результаты обследования движений артикуляционного аппарата школьников с интеллектуальной недостаточностью показали, что у детей из экспериментальной группы наблюдаются нарушения в речевой моторике

В результате установлено, что у детей отмечен неполный диапазон движений, наличие содружественных движений (гиперкинеза, саливации, тремора).

При выполнении заданий на речевую моторику у испытуемых отмечается движение челюсти, наличие содружественных движений (саливации, тремора). При исследовании двигательных функций языка у детей наблюдается движение языка, содружественные движения (гиперкинезы, саливация, тремор), удержание (не удержание) языка в определенном положении. При исследовании двигательной функции мягкого неба отмечался объем движений, наличие содружественных движений, саливации, тремора, активность небной занавески. *При исследовании динамической организации движений*, предъявляемый комплекс движений проводился по показу, а затем по словесной инструкции. У обучающихся отмечались замены одного движения другим, поиск артикуляции, переключение с одной артикуляционной позы на другую, застревание на одном движении, недифференцированность движений (90%).

Из таблицы 2 можно увидеть, что у учащихся экспериментальной группы недостатки звукопроизношения выражались в виде замен, искажения, смещений. (Оценка результатов: 2 балла - выполнил с большим количеством ошибок; 3 балла - выполнил с небольшим количеством ошибок; 4 балла - выполнил без ошибок). Замены осуществляются по признаку акустико-артикуляционного сходства. Чаще всего страдает произношение свистящих, шипящих, 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:

- заменяют звуки группы свистящих – шипящих (80%), сонор (40%): Илья

Таблица 2

Результаты обследования звукопроизношения у школьников

	ФИО ученика	Ошибки произношения					
		Гласны е	Сонорные	Аффрикаты	Звонкие и глухие согласные	Йотированн ые согласные	Свистящие и шипящие
1	Артур Т.	4	2	4	3	4	2
2	Захар Ч.	4	4	3	4	4	2
3	Илья Т.	4	3	4	4	4	2
4	Кирилл Е.	4	4	3	4	4	3
5	Мария К.	4	4	2	3	4	2
6	Никита С.	4	4	4	4	4	2
7	Роман Б.	4	4	4	4	4	2
8	Сергей К.	4	4	4	3	4	4
9	Станислав Г.	4	2	4	4	4	2
10	Юлия Ш.	4	3	4	3	4	4

Т. - с-ш (собака - «шобака»), з-ж (забор - «жабор»), р-л (рука - «лука»); Артур Т. - щ-ч (овоци-«овочи»), р-л (рама - «лама»), Кирилл Е. ц-ч (цапля - «чапля»);

- замены звуков более простыми по артикуляции (70%). Например, звонкие заменяются глухими: Юлия Ш. - замены (з-с: замок - «самок»; г-к: гусь - «кусь»; д-т: дом - «том»); Роман Б. - замены (ж-ш: жара - «шара»; з-с: зонт - «сонт»; д-т: дворник - «творник»); Артур Т. - замены (з-с: змея - «смея»; ж-ш: жук - «шук»).

В случаях несформированности процесса дифференциации звуков, вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков, ребенок произносит какой-то другой, неотчетливый звук, то есть происходит искажение. Станислав Г. - з-ж (зуб - «жуб»), ц-ч (цветы - «чветы»), р-л (рыба - «лыба»).

Фиксировалось, как звук произносится и как он используется в самостоятельной связной речи. Установлено незначительное нарушение просодической стороны речи: голоса, темпа речи, мелодико-интонационная окраска, дыхание.

Также у детей наблюдается искажение слоговой структуры слова, что указывает на недостаточную полноту слухового восприятия, на это указывают и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

Таблица 3

Результаты обследования слоговой структуры слова обучающихся

	Двусложные слова со стечением согласных	Трехсложные слова со стечением согласных	Четырехсложные слова со стечением согласных	% детей, выполнивших задания с ошибками
Пропуски звуков и слогов	Мария К., Роман Б.	Мария К., Стас Г., Юлия Ш.	Илья Т., Захар Ч., Мария К., Стас Г., Артур Т., Кирилл Е.	80%
Перестановка звуков	Юля Ш, Стас Г.	Мария К., Захар Ч., Юлия Ш.	Мария К., Илья Т., Кирилл Е.	50%
Перестановка слогов	0	Мария К., Никита С., Стас Г., Илья Т.	Мария К., Никита С., Стас Г., Илья Т.	40%
% детей, выполнивших задания с ошибками	40%	60%	80%	

- Как показали результаты обследования (таблица 3), у детей из экспериментальной группы наблюдаются искажения слоговой структуры, которая проявляется, начиная с трехсложных слов, чаще в словах у Маши К. имеется пропуск слогов в трехсложных словах со стечением согласных с открытыми слогами (сенокос - «секос», ананас- «нанас», гантели- «гетали», шахматы – «шаматы»);

- у Ильи Т. - в четырехсложных словах со стечением согласных (сковородка- «скородка», разведчики- «равечики», пуговица- «пувица», кукуруза- «куруза»);

В остальном дети из экспериментальной группы справились с заданием. Необходимо отметить, что чаще искажаются малознакомые слова и редко употребляемые.

В ходе обследования фонематического слуха мы использовали балльную систему оценки выполнения учениками, результаты представлены в таблице 4 (Оценка результатов: 1 балл - выполнил с большим количеством ошибок; 2 балла - выполнил с небольшим количеством ошибок; 3 балла - выполнил без ошибок).

Таблица 4

Результаты обследования фонематического слуха у школьников с интеллектуальной недостаточностью

№ учеников	Опознавание фонем			Различение фонем, близких по способу мест и у образования			Повторение за логопедом слонового ряда			Выделение исследуемого звука среди		Определение наличия звука в названии картинок	Определение места звука в словах (начало, середина, конец)
	Соно ров	Шипящих и свистящих	Звонких и глухих	Сон оров	Шипящих и свистящих	Звонких и глухих	Сон оров	Шипящих и свистящих	Звонких и глухих	слогов	слов		
1.	1	2	3	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2
2.	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
3.	2	1	2	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2
4.	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
5.	2	2	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2
6.	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
7.	1	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
8.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
9.	1	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2
10.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2

В экспериментальной группе у детей отмечается средний уровень развития фонематического слуха - 2,3 балла.

Процент ошибок на опознавание фонем, различие близких по месту и способу образования составил – 90 (соноры- 100% ошибок, шипящие и свистящие- 100% ошибок, звонкие и глухие согласные- 80% ошибок)

Также проведено обследование звукового анализа (таблица 5).

Результаты оценивались в баллах:

- 1 балл - выполнил с большим количеством ошибок;
- 2 балла - выполнил с небольшим количеством ошибок;
- 3 балла - выполнил без ошибок.

Таблица 5

Результаты обследования звукового анализа слов у школьников с интеллектуальной недостаточностью

	ФИО учеников	Содержание задания					
		Определить количество звуков в словах	Выделить последовательно каждый звук в слове	Выделить согласный звук в начале слова	Определить последовательность последнего звука в слове	Сравнить слова по звуковому составу	Закончить слова
1	Артур Т.	2	1	2	2	2	2
2	Захар Ч.	1	2	2	3	2	2
3	Илья Т.	2	2	3	2	3	3
4	Кирилл Е.	2	1	2	2	2	3
5	Мария К.	2	2	3	3	3	2
6	Никита С.	2	1	2	2	2	3
7	Роман Б.	2	1	2	2	2	3
8	Сергей К.	1	1	2	2	2	2
9	Станислав Г.	2	1	2	2	2	2
10	Юлия Ш.	3	2	3	2	3	3

Как видно из таблицы 5, больше всех ошибок допустили Сергей К., Никита С., Роман Б. 60% детей допустили ошибки в заданиях на определение количество звуков в словах, выделении последовательно каждого звука в слове. 50% детей успешно справились с заданием «Закончи слово».

В ходе обследования установлено, что большую трудность для детей с нарушением письменной речи представляют все виды звукового анализа, особенно при определении количества звуков в словах, выделении последовательно каждого звука в слове.

Проведенный сравнительный анализ письменных работ позволил выявить характерные для детей трудности письма. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Характерные трудности письма для детей с интеллектуальной недостаточностью

Виды ошибок	%
1.Пропуск гласных	50
2.Пропуск согласных	40
3.Замена и смешение по оптическому сходству	70
4. Замена и смешение по артикуляционно- акустическому сходству	100
5.Неправильное использование заглавной буквы	50
6.Неправильное использование и пропуск Ъ знака	40
7.Слитное написание слов	40
8.Смещение границ предложения	60
9. Нарушение согласования слов в предложении	30

Оценка результатов:

высокий уровень — отсутствие дизорфографических ошибок;

уровень выше среднего - сочетание дисграфических ошибок с отдельными дизорфографическими, большинство из которых исправляется при самопроверке;

средний уровень - появление большого количества орфографических ошибок на фоне дисграфических;

уровень ниже среднего - стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания сопровождаются многочисленными дисграфическими ошибками;

низкий уровень - стойкие дизорфографические ошибки в большинстве слов.

В экспериментальной группе дисграфические ошибки составляют 100%. Ошибки на замену и смешение букв по артикуляционно-акустическому сходству были отмечены в экспериментальной группе у всех учащихся (100%) например (листопад- «лисобат», Буратино- «Бурадино», глаза –«газа», «гласа», куртка- «кутка», журнал- «шурнал», «жунал», бабочки- «падочки», птица- «птиса», снега- «снека», лужи- «ужи», забор- «сапор», жидкость- «житкость», газета- «кассета») . На втором месте (70%) - ошибки на замену и смешение букв по оптическому сходству (Засыпала- «Еасыпала», щебетали – «шебетали», Если-«Зесли»), 60% детей неправильно определяли границы предложений (Писатели пишут книгу книги стоят на полке я люблю читать книги, Крестьяне выращивают полезные. Овощи на грядках) У 50% детей в работах были обнаружены пропуск гласных и неправильное использование заглавной буквы (продавцом – «продвцом» Александровна- «Александрвна», деревня Кольшкино- «Деревня кольшкино»). Самая маленькая группа (30%) - аграмматические ошибки - ошибки на неправильное согласование слов в предложении («Другой снял маленькая ведерка», «за многолетний труд она награждена грамоты, благодарности, подарки»). Письменные работы детей в Приложении Г.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе возникновения ошибок на смешение сходных по акустико-артикуляторным характеристикам звуков лежат нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, которые в свою очередь приводят к трудностям фонематического восприятия.

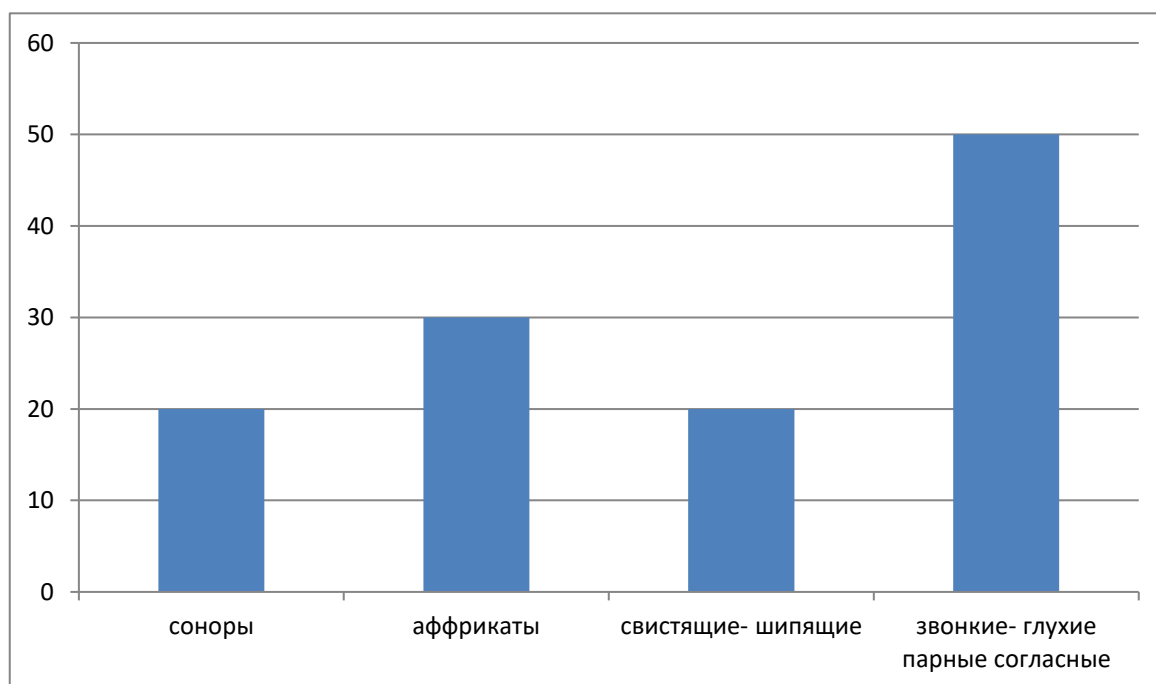


Рис. 3. Ошибки на смешение артикуляторно и акустически близких звуков

По акустико-артикуляторному сходству смешивают, в большинстве случаев, следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, аффрикаты, соноры, свистящие и шипящие смешиваются между собой, так и с любым из своих компонентов.

Таким образом, результаты исследования показали, что специфические ошибки: перестановка, пропуск, вставка букв у детей с нарушением письменной речи - чаще всего свидетельствуют о недоразвитии фонематического слуха, о несформированности действия звукового анализа, т.е. невычленении в составе слова всех его звуковых компонентов, трудности анализа последовательности звуков в слове. Также они могут быть связаны и с нарушениями механизмов организации деятельности и, прежде всего, с трудностями концентрации внимания.

У детей с нарушением письменной речи ошибки на уровне слова такие, как раздельное написание частей слова или слитное написание смежных слов, являются следствием дефекта анализа и синтеза слышимой речи. Обучающиеся не могут уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. В то же время нельзя

исключить и негативное влияние форсированного темпа обучения и нарушений организации деятельности.

Анализируя результаты, полученные в ходе обследования обучающихся 5-7 классов, можно выделить следующие особенности, характерные для учащихся с нарушением письма:

- у 40% детей - нарушение звуко-слоговой структуры слова ;
- у 50 % - ограниченность и неполноценность лексических навыков, которые наглядно проявлялись при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускали большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок, окончаний, что выражалось в неправильном образовании форм множественного числа имен существительных в именительном и родительном падежах, образовании притяжательных прилагательных от имени существительных (50% обучающихся), образовании качественных прилагательных (60% обучающихся);
- у 70% - недостаточное развитие навыка анализа звукового состава слова. При этом нужно иметь в виду, что у второклассников еще не было сформированного четкого представления понятий «звук» и «слог»;
- в 100% случаев - несформированность фонетико-фонематического восприятия.

Метод включенного наблюдения за обучающимися во время занятий помог установить, что для некоторых детей также характерны нарушения связной речи, выражающиеся в искажении причинно-следственных связей и временной последовательности событий, связности и распространённости высказываний, присутствии аграмматизмов (морфологических и синтаксических), неспособности полноценно передать сюжет в устном повествовании.

Таким образом, в результате нашего исследования подтвердилось предположение, что нарушение письменной речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью является одним из звеньев системного нарушения. Это дает основания утверждать, что организация

логокоррекционной работы при трудностях обучения письму должна быть комплексной и системной.

Осведомленность учителя в вопросах, связанных с нарушениями письма, поможет своевременно выявить учащихся, нуждающихся в специальной помощи, и организовать обучение в соответствии с индивидуальными особенностями развития ребенка.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

3.1. Теоретическое обоснование формирующего этапа

В проведенном нами исследовании отмечено, что у детей с интеллектуальной недостаточностью произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильного произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков. Неправильная артикуляция мешает развитию четкого восприятия звуков, нарушает артикуляционно-акустическое взаимодействие. Л.Ф.Спирова указывает на то, что нарушения звукопроизношения свидетельствуют о том, что дети в дошкольном детстве не проделали необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи и соотнесению их между собой, а это, как известно, необходимое условие для успешного обучения письму и чтению [24, с. 109].

А.Н.Корнев отмечал, что расстройство устной речи "препятствует развитию дифференцированных фонематических представлений, дезорганизуют фонематическое восприятие, затрудняют овладение фонематическим анализом" [20, с. 57].

Л.Г. Парамонова, Г.А. Каше и др. исследователи указывают на необходимость ранней диагностики и коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Логопедическая работа имеет определенную последовательность и состоит из нескольких этапов. Содержание этих этапов зависит от учета механизмов нарушений письменной речи школьников с умственной отсталостью. Логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии представляет собой часть общей коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи и опирается на

следующие принципы: этиопатогенетический, онтогенетический, принцип системности, наглядности, постепенного перехода от простого к сложному и др.

Анализ литературы показал, что содержание коррекционно-логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включает [27 с. 41]:

- уточнение произносительного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков;
- сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

На развитие навыка выделения звука и буквы отводится 12 занятий:

- четыре занятия - формирование навыка выделения звука и буквы,
- четыре занятия - развитие навыка узнавания звука и буквы,
- четыре занятия - совершенствование навыка выделения звука и буквы,

Коррекционная работа на фонематическом уровне предполагает решение следующих задач:

- развитие правильного произношения;
- развитие фонематического восприятия, то есть дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики;
- развитие звукового анализа синтеза слов (от простых форм к сложным).

На первом этапе коррекционной работы обращается внимание на работу артикуляционного аппарата с целью сделать его в достаточной степени управляемым, детей приучают оценивать свои мышечные ощущения при проговаривании звуков, слов, связывая эти ощущения с акустическими раздражениями. Отрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает. Упражнения в узнавании и вычленении этих звуков в словах проводятся с опорой на громкое проговаривание, а в дальнейшем - обычное произнесение слов, а

затем - выполнение молча, переводят во внутренний план. Следующий этап работы состоит в том, чтобы раскрыть взаимосвязь между буквой и звуком, на развитие звукобуквенного анализа и синтеза.

Продолжается работа по дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство, и в первую очередь гласных первого и второго ряда. Логопед, опираясь на гласные второго ряда, подводит учеников к пониманию и практическому усвоению одного из способов слияния согласных.

Результаты констатирующего эксперимента явились определяющим фактором для разработки содержания логопедической работы по коррекции артикуляторно- акустической дисграфии у школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Проведенное нами исследование выявило некоторые закономерности, которые позволяют определить направления логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у школьников с умственной отсталостью.

3.2. Программа формирующего эксперимента

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое нарушение письма влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Таким образом, третья часть нашего исследования - формирующий эксперимент.

Цель формирующего эксперимента - разработать содержание логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у школьников с умственной отсталостью.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- определение направлений логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у школьников с интеллектуальной недостаточностью;
- оценка эффективности предложенной коррекционной работы.

В основе предлагаемой логопедической работы по коррекции артикуляторно- акустической дисграфии у школьников с интеллектуальной недостаточностью лежит комплексный подход. В комплексный подход включены следующие участники педагогического процесса в частности: педагог- психолог- проведение индивидуальных и групповых занятий по коррекции и развитию высших психических функций (3 часа в неделю); учитель, воспитатель интерната – включение в учебный и внеурочный процесс упражнений на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, речевые разминки на этапе автоматизации и дифференциации звуков и т.д.

По результатам проведенного исследования были выделены основные направления коррекционно-развивающей работы с школьниками, имеющими артикуляторно-акустическую дисграфию:

- развитие фонематического слуха и фонематического восприятия;
- исправление неправильного произнесения звуков речи;
- развитие звукового анализа и синтеза слов (от простых форм к сложным).
- уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
- выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
- определение положения звука по отношению к другим

В ходе формирующего этапа исследования нами было использовано методические рекомендации для учителя-логопеда Р.И. Лалаевой

«Логопедическая работа в коррекционных классах» [22] которая включает все указанные выше направления работы, тетрадь « Коррекция акустической дисграфии» Е.В. Мазановой [33]. Был составлен план по коррекции артикуляторно- акустической дисграфии. (Приложение Б).

Занятия по этому плану рекомендуется проводить в индивидуальной форме. Он рассчитан на 33 занятия с ребенком, которые должны проводить не менее трех раз в неделю. Содержание и длительность коррекционно-логопедической работы будут варьироваться в зависимости от выраженности артикуляторно-акустической дисграфии, а также от индивидуально-психологических особенностей обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Прежде чем приступить к коррекционной работе по предлагаемой программе, необходимо провести подготовку артикуляционного аппарата ребенка к постановке звуков.

Нужно отметить, что у большинства обследованных школьников с интеллектуальной недостаточностью, наиболее часто встречающимися являются нарушения произношения свистящих и шипящих звуков, сонорных, поэтому в данной программе мы уделили внимание коррекции следующих звуков [с], [з], [ж], [щ], [л], [ль], [р], [рь]. При этом логопед должен провести коррекционную работу и с остальными неправильно произносимыми звуками.

Содержание логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у школьников с умственной отсталостью на звуки р и л. (Приложение В)

3.3. Анализ результатов контрольного изучения

Обучающий эксперимент продемонстрировал, что проведенная нами логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у школьников с умственной отсталостью позволила достигнуть положительных результатов.

Коррекционная работа выявила значительные потенциальные возможности компенсации имеющей у школьников с умственной отсталостью артикуляторно-акустической дисграфии при условии подбора содержания логопедической работы.

Для обследования детей с нарушением письма была использована, как и в констатирующем этапе, схема обследования, составленная Р.И. Лалаевой и Л.В. Бенедиктовой [24, с. 33]. Результаты представлены в таблице 7.

Из таблицы 7 видно, что в 90% случаев после проведения логокоррекционной работы у детей наблюдается положительная динамика в звукопроизношении. Значительно уменьшились нарушения звукопроизношения сонорных звуков у Артура Т., Кирилла Е., Станислава Г., Романа Б. Но вместе с тем еще сохраняются в виде смещений звуки [Л]. Положительная динамика в произношении шипящих [ж], [щ] и свистящих [с], [з]. При этом у Станислава Г. динамики не наблюдается т.к. нарушено зубо- челюстное строение артикуляционного аппарата.

Таблица 7.

Результаты обследования звукопроизношения у школьников с интеллектуальной недостаточностью

№ пп	ФИО ученика	Сонорные		Свистящие и шипящие		Итого средний балл	
		До	После	До	После	До	После
1	Артур Т.	2	3	2	3	2	3
2	Захар Ч.	4	4	2	3	3	3,5
3	Илья Т.	3	3	2	3	2,5	3
4	Кирилл Е.	4	4	3	3	3,5	3,5
5	Мария К.	4	4	2	3	3	3,5
6	Никита С.	4	4	2	3	3	3,5
7	Роман Б.	4	4	2	3	2	3,5
8	Сергей К.	4	4	3	4	3,5	4
9	Станисла в Г.	2	3	2	2	2	2,5
10	Юлия Ш.	3	3	4	4	3,5	3,5
		3,4	3,6	2,3	3,1		

Таблица 9 показывает, что что у некоторых детей экспериментальной группы сохраняется недоразвитие фонематического слуха (Артур Т., Сергей К., Станислав Г.). Процент успешности выполнения заданий составил 70%.

Таблица 8.

**Результаты обследования фонематического слуха у школьников с
интеллектуальной недостаточностью**

№ ученик ов	Опознани е фонем		Повторение за логопедом по способу и образования		Определен слогового ряда		Определение			
	Со но	Шипя щих	Сон	Шипящи х	Сон	Шипящ их	исследуемо го звука среди		наличия звуча в названии картинок	места звуча в словах (начало,
							слог	слов		

	ров	и свистя щих	оров	и свистящ их	оров	и свистя щих	ов			середина, конец)
Артур Т.	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2
Захар Ч.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Илья Т.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Кирилл Е.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Мария К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Никита С.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Роман Б.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Сергей К.	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2
Станис лав Г.	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Юлия Ш.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Особую сложность, также как и в констатирующем этапе представляют сонорные, парные звонкие и глухие согласные звуки (таблица 8). Оценка результатов производилась по количеству баллов (от 1 до 3). Из таблицы 9 видно, что при обследовании звукового анализа слова после проведенной логокоррекционной работы наблюдается положительная динамика у всех детей (100%). При этом небольшие затруднения дети еще испытывают при выполнении заданий на выделение последовательно каждого звука в слове, выделении согласного звука в начале слова.

Таблица 9

**Результаты обследования звукового анализа слова у
школьников с интеллектуальной недостаточностью**

№ п/п	ФИО учеников	Содержание задания											
		Определить количество звуков в словах		Выделить последовательно ка жд ый звук в слове		Выделить согласный звук начально в слов а		Определить последовательно последний звук в слове		Сравнить слова по звуковому составу		Закончить слова	
		до	пос ле	до	после	до	после	до	после	до	после	до	пос ле
1	Артур Т.	2	3	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3
2	Захар Ч.	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3
3	Илья Т.	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3
4	Кирилл Е.	2	3	1	2	2	3	2	2	2	2	3	3
5	Мария К.	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
6	Никита С.	2	3	1	2	2	2	2	3	2	3	3	3
7	Роман Б.	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3
8	Сергей К.	1	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2
9	Станислав Г.	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	2	2
10	Юлия Ш.	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3

Анализ письменных работ позволил выявить характерные для школьников трудности письма. Результаты представлены в таблице 10.

Из таблицы видно, что после проведенной логокоррекционной работы по всем видам специфических ошибок наблюдается положительная динамика (80%). Ошибки на замену и смешение букв по артикуляционно-акустическому сходству были отмечены у 20% учащихся. Письменные работы детей в Приложении Д.

Таблица 10

Характерные для школьников трудности письма

Виды ошибок	Экспериментальная группа, % ошибок	
	до	после
Замена и смешение по артикуляционно-акустическому сходству	100	20

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования показали, что в основе возникновения ошибок на смешение сходных по акустико-артикуляторным характеристикам звуков лежат трудности фонематического восприятия звукопроизношения. (рис. 4).

Дети по акустико-артикуляционному сходству смешивают, как правило, следующие фонемы: сонорные, свистящие и шипящие смешиваются между собой, так и с любым из своих компонентов. Таким образом, результаты исследования показали, что после проведенных на формирующем этапе логокоррекционных занятий специфические ошибки (перестановки,

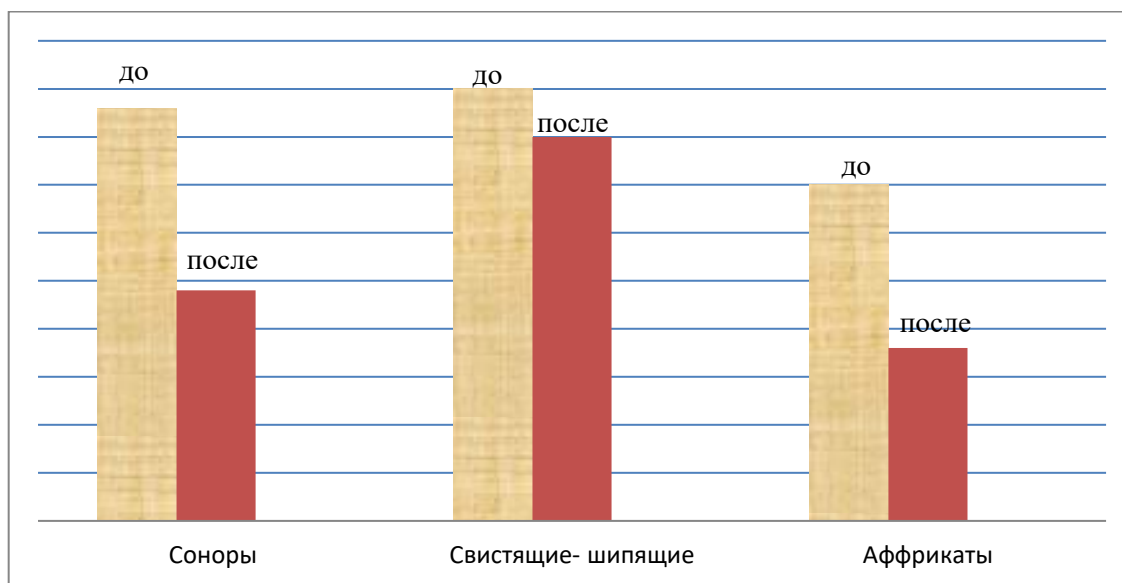


Рис. 4. Ошибки на смешение артикуляторно и акустически близких звуков в экспериментальной группе

пропуски, вставки букв) у детей с нарушением письменной речи снизилось на 80%. У 20% детей эти ошибки сохранились. Это может свидетельствовать о недостаточной сформированности действия звукового

анализа, невычленении в составе слова всех его звуковых компонентов, трудности анализа последовательности звуков в слове у школьников.

Таким образом, необходимо проведение дальнейшей коррекционной работы нарушений письменной речи у обучающихся 5-7 классов с умственной отсталостью.

Заключение

Данное исследование было направлено на изучение нарушений письменной речи при артикуляторно- акустической дисграфии , направленное на преодоление специфических ошибок письма 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании был проведен научно- теоретический анализ основ преодоления артикуляторно- акустической дисграфии у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В теоретической части были представлены психофизиологические механизмы письма, характеристика артикуляторно- акустической дисграфии, психолого- педагогическая характеристика письма у школьников с нарушением интеллекта. Проанализировав литературу мы пришли к выводу, что у детей, у которых имеются отклонения в умственном развитии, овладение грамотным письмом представляет гораздо больше трудностей, чем для их нормально развивающихся сверстников. Одна из основных причин нарушения письма у умственно отсталых детей заключается в недостатке их интеллектуальных возможностей, в результате чего у них наблюдается отставание в речевом развитии. Это проявляется в задержке и затруднённом формировании представлений о звуковом составе слова, с чем связано большое количество ошибок, искажающих структуру слова в их письменных работах. Ошибки эти стойкие, часто сохраняются при письме и у учащихся старших классов. Анализ ошибок в письменных работах, наблюдение за другими сторонами речевой деятельности помогут понять причины затруднений в овладении фонетически правильным письмом и целенаправленно осуществлять коррекцию имеющихся у школьников недостатков с опорой на их сохранные возможности.

На базе МОКУ «Обвинская школа- интернат» Карагайского района был проведен констатирующий эксперимент. Результаты показали, что специфические ошибки: перестановки, вставки, пропуски букв у детей с нарушением письменной речи свидетельствуют о нарушениях звукопроизношения, недоразвитии фонематического слуха, о несформированности звукового анализа , т.е. невычленении в составе слова всех его звуковых компонентов, трудности анализа последовательности звуков в слове. Также они могут быть связаны с и с нарушениями механической организации деятельности, прежде всего , с трудностями концентрации внимания.

На основе анализа литературных данных и констатирующего эксперимента была организована и проведена логопедическая работа по преодолению артикуляторно- акустической дисграфии у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью. Эта работа включала в себя следующие направления работы: развитие фонематического слуха и фонематического восприятия, исправление неправильного произнесения звуков речи, развитие звукового анализа и синтеза слов (от простых форм к сложным), уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, определение положения звука по отношению к другим.

Логопедическая работа строилась с учетом возможностей детей данной категории, особенностей речевого развития и других сторон психической деятельности.

Путем контрольного изучения мы смогли доказать, что наша логопедическая работа по преодолению артикуляторно- акустической дисграфии у учащихся 5-7 классов с интеллектуальной недостаточностью дала положительный результат, а значит наша цель и задачи достигнуты.

Библиографический список

1. *Абрамович, О. Д.* Домашний логопед. Полный справочник / О. Д. Абрамович, О. Ю. Артапухина, О. П. Астафьева, Т. А. Бычкова, Т. Г. Трофимова и др. / [Электронный ресурс] / :<http://profilib.com/chtenie/37518/kollektiv-spravochnik-logopeda-88.php>.
2. *Айнетдинова, И. Г.* Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект). Изучение, обучение и воспитание детей с нарушениями развития / И. Г. Айнетдинова, Н. М. Трубникова / Екатеринбург. [Электронный ресурс] / :<http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mehanizmov-pismennoy-rechi-u-detey-teoreticheskiy-aspekt>.
3. *Андреева, С. Л.* Коррекционно-логопедическая работа с детьми – дисорфографиками // Учитель - ученик; проблемы, поиски, находки. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр. М., 2003. №43. [Электронный ресурс] / : http://pedlib.ru/Books/2/0033/2_0033-1.shtml
4. *Аманатова, М. М.* Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. 2006. [Электронный ресурс] / : <https://infourok.ru/doklad-na-temu-narushenie-pismennoy-rechi-u-mladshih-shkolnikov-544924.html>
5. *Ахутина, Т. В.* Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Метод, материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / 2004. [Электронный ресурс] / : <https://istina.msu.ru/collections/511858/>
6. *Ахутина, Т. В.* Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. 2001.

[Электронный ресурс] /: <http://www.r-vmeste.ru/library/Trudnosti-pisma-i-ih-nejropsihologicheskaya-diagnostika.html>

7. Артикуляторно-акустическая дисграфия как форма нарушения письменной речи. [Электронный ресурс]/: <http://www.maam.ru/detskijsad/artikuljatorno-akusticheskaja-disgrafija-kak-forma-narusheniya-pismenoi-rechi.html>

8. *Безруких, М.М.* Психофизиологические механизмы формирования навыков письма и чтения и проблемы трудностей в обучении. 2006. [Электронный ресурс]/: http://www.edu54.ru/sites/default/files/upload/2011/02/Trudnosti_obucheniia_pismu_i_chneniia.pdf

9. *Безруких, М. М.* Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.

10. *Безруких, М.М., Крещенко, О.Ю.* Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов // Физиология человека. М., 2004. [Электронный ресурс]/: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18831.php>

11. *Безруких, М.М.* Обучение письму. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. 607 с.

12. *Бердалик, О.П.* Формирование навыка фонетически правильного письма у детей с нарушением интеллекта. [Электронный ресурс] / : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2013/01/15/formirovanie-navyuka-foneticheski-pravilnogo-pisma-u-detei>.

13. *Воронкова, В.В.* Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. 1994 [Электронный ресурс]/: <http://pedlib.ru/Books/4/0329/4-0329-1.shtml>

14. *Грибова, О.Е.* Технология организации логопедического обследования: метод.пособие / О.Е.Грибова.- Айрис-пресс, 2008.96 с.

15. *Жовницкая, О.Н.* Профилактика дисграфии и дислексии на уроке через систему дидактических игр [Электронный ресурс]/: <http://festival.1september.ru/articles/529061/>.

16. *Зачупейка, Л.В.* Артикуляторно - акустическая дисграфия как форма нарушения письменной речи [Электронный ресурс]/: <http://www.maam.ru/detskijsad/artikuljatorno-akusticheskaja-disgrafija-kak-forma-narusheniya-pismenoi-rechi.html>.

17. *Ильенко, И.Л.* Профилактика оптической дисграфии у детей 4-6 лет [Электронный ресурс]/: http://it-pedagog.ru/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=226&category_id=5

18. *Каше, Г. А.* Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы. М., 1957. [Электронный ресурс]/: <https://studfiles.net/preview/3538581/page:68/>

19. *Козионова, Л. В.* Психофизиологические основы письменной речи. [Электронный ресурс] / : <http://logopedy.ru/portal/logoped-literature/logoped-article/134-2010-08-20-20-43-36.html>.

20. *Колпаковская, И.К.* Характеристика нарушений письма и чтения/ И.К. Колпаковская, Л.Ф. Спирина. 1997. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:26/>

21. *Лалаева, Р.И.* Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. М., 1978. [Электронный ресурс] /: http://pedlib.ru/Books/5/0322/5_0322-153.shtml

22. *Лалаева, Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 1998. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/4582579/>

23. *Лалаева, Р.И.* Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983. [Электронный ресурс] /: <http://pedlib.ru/Books/5/0322/5-0322-1.shtml>

24. *Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В.* Нарушение чтения и письма у младших школьников. 2004. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5799930/>

25. *Левина, Р.Е.* Недостатки чтения и письма у детей». 1940. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:4/>
26. *Лизунова, Л.Р.* Логопедические технологии. 2011. [Электронный ресурс] /: <http://www.iprbookshop.ru/32035>
27. *Логинава, Е. А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: 2004. [Электронный ресурс] /: http://pedlib.ru/Books/3/0195/3_0195-1.shtml
28. *Волкова, Л.С.* Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. 1998. [Электронный ресурс] /: <http://pedlib.ru/Books/2/0049>
29. *Лурия, А. Р.* Очерки психофизиологии письма/Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. 2002. [Электронный ресурс] /: http://www.misarenko.ru/staty/luriya_ocherky.html.
30. *Лурия, А. Р.* Мозги психические процессы. 1950. № 9. [Электронный ресурс] /: <http://gigabaza.ru/doc/225-pall.html>
31. *Милостивенко, Л.Г.* Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко. 1995. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0309/1_0309-1.shtml.
32. *Мисаренко, Г.Г.* Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед М., 2004. № 1. [Электронный ресурс] /:
33. *Мазанова, Е.В.* Коррекция акустической дисграфии. 1998. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5799958/>
34. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под. Общ. Ред. Г.В. Чиркиной. 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2061570/>.
35. Новые технологии в профилактике и коррекции нарушения письменной речи учащихся: Метод. рекомендации для педагогов специальных образовательных учреждений. Новокуйбышевск: 2008. [Электронный ресурс] /: <https://doc4web.ru/raznoe/metodicheskie-rekomendacii-dlya-pedagogov-i-specialistov-obrazov.html>

36. Обучение во вспомогательной школе / под ред. Н.П. Долгобородовой/. Ленинград, 1973. [Электронный ресурс] /:
http://pedlib.ru/Books/4/0329/4_0329-344.shtml
37. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И.Шиф. М., 1965. [Электронный ресурс] /:
http://pedlib.ru/Books/4/0287/4_0287-5.shtml
38. *Парамонова, Л. Г.* Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. 2006. [Электронный ресурс] /: <http://booksee.org/book/1348857>
39. *Парамонова, Л. Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. 2001. [Электронный ресурс] /:
<https://studfiles.net/preview/5799932/page:43/>
40. *Парамонова, Л. Г.* Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции. 1973. [Электронный ресурс] /:
<https://studfiles.net/preview/3538581/page:68/>
41. *Петрова, А. П.* Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М., 1965. [Электронный ресурс] /:
<http://pedlib.ru/Books/6/0412/6-0412-163.shtml>
42. *Петрова, В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М., 1977. [Электронный ресурс] /: <http://sdo.mgaps.ru/books/K3/M5/file/4.pdf>
43. *Поваляева, М. А.* Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. 2006. [Электронный ресурс] /:
<https://chesorpresa.ru/book108018>
44. *Прищепова, И.В., Недоленко, С.С.* Диагностика недостатков письма у младших школьников. 2006. [Электронный ресурс] /:
<https://studfiles.net/preview/1765247/>
45. *Репина, З.А.* Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. 1996. [Электронный ресурс]. URL:
http://pedlib.ru/Books/7/0202/7_0202-1.shtml - ЭБС «Pedlib.ru».

46. *Рубинштейн, С.Я.* Психология умственно отсталых школьников. М., 1979. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/6226917/>

47. *Садовникова, И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. 2003. 254с. [Электронный ресурс] /: <http://pedlib.ru/Books/1/0317>

48. *Селиванова, О.Г.* Артикуляторно-акустическая дисграфия. [Электронный ресурс] / :<http://logoportal.ru/artikulyatorno-akusticheskaya-disgrafiya/.html>.

49. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: уч. пособие / А.В. Семенович. – М., 2002. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0287/3_0287-1.shtml - ЭБС «Pedlib.ru» .

50. *Соботович, Е. Ф., Гопиченко, Е. М.* Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. М., 1979. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:28/>

51. *Трубникова, Н.М.* Структура и содержание речевой карты / Трубникова, Н.М. 1998. [Электронный ресурс] URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0286/6-0286-1.shtml> - ЭБС «Pedlib.ru»

52. *Фотекова, Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие 2007. [Электронный ресурс] /: <https://studfiles.net/preview/5800120/>

53. *Хватцев, М. Е.* Логопедия: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. 1959. 476 с. [Электронный ресурс] /: http://nashaucheba.ru/v39711/хватцев_м.е._логопедия

54. *Ястребова, А. В.* Коррекция нарушения речи у учащихся. 1999. [Электронный ресурс] /: <http://pedlib.ru/Books/2/0143/2-0143-1.shtml>

55. *Ястребов, А. В.* Учителю о детях с недостатками речи /А. В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. 1997. 131 с. [Электронный ресурс] /: <http://pedlib.ru/Books/1/0327/>

Характеристика видов дисграфии

Классификация видов дисграфии	Характеристика дисграфии
	Токарева О. А.
<p>1. Акустическая</p> <p>2. Оптическая</p> <p>3. Моторная</p>	<p>Отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.</p> <p>Обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.</p> <p>Характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.</p>
	Хватцев М. Е.
<p>1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.</p>	<p>Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т.д. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.</p>
<p>2. Дисграфия на почве расстройств устной речи</p>	<p>Возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.</p>
<p>3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма</p>	<p>В результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко - слоговой структуры слова.</p>
<p>4. Оптическая дисграфия.</p>	<p>Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова.</p>
<p>5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии</p>	<p>Проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.</p>
	Сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена

<p>1. На основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем)</p>	<p>По традиционной терминологии – акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно.</p> <p>О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.</p> <p>Зимняя И. А., Соботович Е. Ф., Чистович Л. А.: многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом). 2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается пропорцептивным 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. <p>Борель –Мезонни С., Токарева О. А.) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.</p> <p>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. С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.</p> <p>Соботович Е. Ф., Гопиченко Е. М. 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.</p> <p>В противоположность этим исследованиям Беккер Р. и Коссовский А. 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.</p>
--	---

	<p>Левина Р. Е., Спирина Л. Ф. связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы</p>
2. На почве нарушения языкового анализа и синтеза	<p>В основе ее 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 распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко - буквенной структуры слова. Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Левиной Р. Е., Никашиной Н. А., Орловой Д. И., Чиркиной Г. В. .</p>
3. Аграмматическая дисграфия	<p>Охарактеризована в работах Левиной Р. Е., Колповской И. К., Лалаевой Р. И., Яковлева С. Б.). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и 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.</p>
4. Оптическая дисграфия	<p>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. При литературной 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.</p>

План работы по коррекции артикуляторно- акустической дисграфии.

Этапы работы	Содержание работы	Виды работ
1-й этап: «Подготовительный»	Развитие мелких движений кистей и пальцев рук <u>1. Упражнения «Рыбка», «Бинокль», «Очки», «Флажок», «Веер», проба «ребро, кулак ладонь» и т.д.</u> 2. Обведение шаблонов.	1. Выполнение заданий в классе под наблюдением логопеда. 2. Выполнение упражнений с учителем, воспитателем по заданию логопеда. 3. Самостоятельная работа дома, в интернате.
	Развитие речевого слуха, зрительного, слухового внимания и памяти.	Игры, направленные на развитие зрительного внимания и памяти: -«Делай так»; -«Что изменилось?»; -«Чего не стало?»; -«Составление целого предмета из частей»; -«Найди фигурку по подобию»; -«Кто больше запомнит»; Игры направленные на развитие слухового внимания и памяти: «Угадай, чей голос»; «Улови шёпот»; «Жмурки с голосом»; «Где позвонили?»; «Скажи, что звучит»; «Лягушка».
	1. Работа над дыханием: - вдох и выдох по схеме: рот-рот; нос – нос; рот-нос; нос - рот - вдох и выдох через рот с последующим прибавлением голоса; - выработка направленной воздушной струи; - произнесение на выдохе гласных и их сочетаний с изменением силы и высоты голоса. - работа над силой выдоха;	- дутье на предметы через вытянутые трубочкой губы: задувание свечи, надувание воздушных шаров, надувание мыльных пузырей, дутье на парусник, салфетку, карандаш лежащий на столе и т.д. - дутье сквозь растянутые в улыбке губы: «сдуй листок»; «сдуй снежинку», «чей пароход гудит лучше» - дутье на язык»: «фокусы» и т.д.
	Развитие подвижности артикуляционного аппарата: 1. Упражнения направленные на развитие подвижности губ: <u>«Окошко»;</u> <u>«Хоботок»;</u>	

	<p><u>«Хоботок - Окошко»</u> <u>«Трубочка»;</u> <u>«Улыбка»;</u> <u>«Трубочка - Улыбка»</u> - удерживание бумажных трубочек; - комбинированные упражнения под счёт. 2. Упражнения, направленные на развитие подвижности мышц языка: <u>«Лопатка»;</u> <u>«Жало»;</u> <u>«Лопатка - Жало»;</u> <u>«Качели»;</u> <u>«Часики»;</u> <u>«Лошадка»;</u> <u>«Грибок»;</u> - комбинированные упражнения для языка и нижней челюсти.</p>	
<p>2-й этап: «Постановка звука»</p>	<p>Знакомство с артикуляцией звука.</p> <p>Специальные упражнения для звуков [с], [с], [з], [з]: 1. «Горка», «Киска сердится»; «Лодочка», «Язычок спит», образование холодной струи воздуха (упражнение «Ледяная горка») 2. <i>Первый способ:</i> с механической помощью: удерживание зондом кончика языка у нижних резцов. <i>Второй способ:</i> от звука [т] на длительном выдохе (верхнее положение языка, затем язык переводится в нижнее положение) <i>Третий способ:</i> от межзубного звука [с]. <i>Четвертый способ:</i> от звука [ш];</p>	<p>1. Показ артикуляции перед зеркалом. 2. Показ профиля данного звука. 3. Показ положения языка кистью руки.</p> <p>Игры, направленные на развитие артикуляционной моторики: - игры на выработку вибрационных движений кончика языка; - работа над силой выдоха; - имитационные игры.</p>

	<p><i>Пятый способ:</i> от звука [ц].</p> <p>Специальные упражнения для звука [ц]: - последовательное произнесение звуков [т], [с]</p> <p>Специальные упражнения для звуков [ш], [ж]: 1. «Вкусное варенье», «Чашечка», «Фокус» 2. <i>Первый способ:</i> от звука [т] - не отрывая языка от альвеол длительно произносить звук [т] с приоткрытыми зубами, затем зубы прикрыть. <i>Второй способ:</i> от верхнеязычного [с] - «ползти» кончиком языка от зубов к альвеолам, затем округлить ребенку губы, нажав пальцами на углы губ. <i>Третий способ:</i> от правильного [р] - произнести этот звук шепотом, так, чтобы язык перестал вибрировать, затем округлить ребенку губы нажав пальцами на углы губ. <i>Четвертый способ:</i> с механической помощью (с помощью шпателя или зонда). <i>Пятый способ:</i> по показу артикуляции - сделать «Чашечку» прислонив ее «край» к верхним резцам снаружи, «дуть на край чашечки», затем занести «Чашечку» в рот и прислонить широкий кончик языка спереди к альвеолам, продолжая дуть, округлить губы ребенка.</p> <p>Специальные упражнения для звука [ч]: 1. «Вкусное варенье», «Чашечка», «Фокус» 2. <i>Первый способ:</i> от правильного [ть] – губы «бубликом», зубы в форме правильного прикуса, кончик языка между основаниями верхних резцов и альвеолами;</p>	
--	--	--

	<p>быстро произносить <i>ти-ти-ти</i>; щеки ребенка нажатием прижать к коренным зубам . <i>Второй способ</i>: от правильно произносимых звуков [ть] и [щ]: губы «бубликом», быстро произносить сочетание [тьщ – тьщ] .</p>	
	<p>Специальные упражнения для звука [щ]: 1. «Вкусное варенье», «Чашечка», «Фокус»; 2. <i>Первый способ</i>: от звука [ч] – длительно тянуть звук. <i>Второй способ</i>: от верхнеязычного [сь] - «ползти» кончиком языка от зубов к альвеолам, затем округлить ребенку губы, нажав пальцами на углы губ.</p>	
	<p>Специальные упражнения для звука [л]: 1. «Почисти верхние зубки»; «Парус»; «Качели» 2. <i>Первый способ</i>: вызывание межзубного [л]: - прикусывание языка с произнесением звука [ы] (язык широкий); - так же, с последующей артикуляцией гласных без участия голоса. <i>Второй способ</i>: постановка призубного звука [л] - «Качели» со вспомогательным звуком [а]</p>	
	<p>Специальные упражнения для звука [р]: 1. Работа над вспомогательными звуками: - многократные удары кончика языка у верхних дёсен (шёпотное «т-т-т»); - присоединение голоса («д-д-д»); - выполнение сильного задувания, вызывающего дрожание кончика языка «Муха сердится». 2. Механическая помощь при постановке звука: - удерживание кончика языка</p>	

	<p>у верхних дёсен шпателем; - вызывание дрожания кончика языка зондом, соской от звуков «ззз», «жжж», «ддд» Дополнительные упражнения для дизартриков: - «Болтушка» или «Индюшка» (язык высунут и на звук «а» двигается между зубами);</p>	
<p>3-й этап: Автоматизация поставленного звука, буквы в речи; дифференциация смешиваемых звуков, букв; развитие фонематического восприятия, фонематических представлений и навыков звукового анализа.</p>	<p>Работа над звуком, буквой: 1. Звук, буква в слове (данная последовательность может меняться в зависимости от поставленного звука и индивидуальных особенностей ребенка) - открытом; - закрытом; - в звукосочетаниях. 2. Звук, буква в слове: - в начале; - в конце; - в середине; - со стечением согласных. 3. Звук, буква в предложении. 4. Звук, буква в тексте. 5. Звук, буква в пословицах, поговорках, стихах. 6. Звук, буква в скороговорках.</p>	<p>1. Произнесение, письмо слов, слогов, предложений. 2. Работа с таблицами. 3. Работа с игровым материалом, с картинками. 4. Чтение, письмо предложений, текстов. 5. Работа с деформированным текстом.</p>
	<p>Развитие фонематического восприятия, фонематических представлений и навыков звукового анализа</p>	<p>1. Поднять руку, хлопнуть на определённый звук, слог, слово. 2. Повторение ряда слогов, слов в определённой последовательности. 3. Выделение первого звука, буквы в слове, слове. 4. Выделение последнего звука, буквы в слове, слове. 5. Определение места, последовательности и количества звуков, букв. 6. Назвать предыдущий и последующий звук, букву. 7. Использование элементов кодирования звуков, букв. 8. «Убери лишний слог» 9. Составление слогов, слов из названных звуков, букв.</p>

		<p>10. Преобразование обратных слогов в прямые.</p> <p>11. Добавление звуков, букв, слогов в слово.</p> <p>12. Составление слов из букв разрезной азбуки.</p> <p>13. Игра «Умный телефон»</p> <p>14. Подбор слова на заданный звук, букву, слог.</p> <p>15. Придумывание слов с заданным количеством звуков, букв, слогов.</p> <p>16. Подбор картинок на заданный звук, букву, слог.</p> <p>17. Преобразование слов, работа с использованием схем.</p> <p>18. Произнесение наоборот некоторых слов (пол, полк ...).</p> <p>19. Разгадывание ребусов, шарад.</p>
	Дифференциация смешиваемых звуков.	<p>1. Произнесение слов, слогов, предложений.</p> <p>2. Работа с таблицами.</p> <p>3. Работа с игровым материалом, с картинками.</p> <p>4. Чтение, письмо предложений, текстов; пересказ.</p>
4-й этап: Закрепление звука в речи. Работа над следующим звуком.	<p>1. Продолжение работы над чистотой и лёгкостью произношения.</p> <p>2. Введение звука в самостоятельную речь.</p>	<p>Пересказ различных текстов.</p> <p>Составление рассказов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - по опорным словам; - по сюжетным картинкам; - придумывание части рассказа; - на заданную тему. <p>Инсценирование сказок.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ В

1. Исправление нарушенного звукопроизношения.

1) *Артикуляционная гимнастика* *Цель:* подготовка артикуляционного аппарата к постановке звуков [л] и [р].

Оборудование: зеркало.

«Заборчик» — широко улыбнуться, показать сжатые зубы (верхние зубы стоят ровно на нижних).

«Слоник» — вытянуть губы вперед «трубочкой» (зубы сжаты).

Чередовать упражнения «Заборчик» и «Слоник». Зубы не двигаются, двигаются только губы.

«Чистим зубы» — открыть широко рот, улыбнуться, показав зубы. Затем кончиком языка «чистить зубы» изнутри, двигая им влево-вправо (сначала нижние, потом верхние). Кончик языка должен находиться за зубами. Губы улыбаются все время, зубы (нижняя челюсть) не двигаются.

«Вкусное варенье» — широким плоским кончиком языка облизать верхнюю губу сверху вниз. При этом должны быть видны нижние зубы (нижняя губа оттянута вниз, зубы не прикусывают язык).

«Маляр» — широко открыть рот, улыбнуться, показав зубы. Кончиком языка «красить потолок», двигая им по твердому небу вперед-назад (до зубов и подальше к горлышку). Язык не должен выскакивать за зубы, отрываться «от потолка» и двигаться влево-вправо. Зубы (нижняя челюсть) не двигаются.

«Лошадка» — приоткрыть рот, улыбнуться, показав зубы. Цокать языком медленно-быстрее - быстро - медленно с короткими паузами для отдыха. Широкий кончик языка сначала присасывается к небу, а потом свободно шлепается вниз. Стараться смотреть на язык и не двигать нижней челюстью.

2. Постановка звуков [л] и [р]

Цель: сформировать правильное произношение звуков [л] и [р].

Оборудование: при необходимости зонды или соска, спирт, вата.

Постановка звука [л].

Первый способ основан на подражании:

-ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (летающий в небе самолет и т.п.); одновременно

используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осязательные) ощущения.

Второй способ - от артикуляционного уклада:

-ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук.

Третий способ постановки - это от опорного звука:

-«Пароход гудит» - ребенку предлагается зажать передними зубами кончик языка и произнести звук **Ы-Ы-Ы**;

- «Песенка иголочки» - ребенку предлагается произнести звук **а-а-а** и одновременно кончиком языка «постучать» по альвеолам;

- ребенку предлагается произносить звук **а-а-а**, одновременно открывать и закрывать рот, прикусывая кончик языка;

- ребенку предлагается произнести звук **а-а-а** и одновременно кончиком языка прикоснуться к верхней губе (прием используют при смягчении звука).

Постановка звука [р].

Первый способ основан на подражании:

-ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (заводим мотор, тигр рычит и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осязательные) ощущения:

- «Волк фыркает» - ФРРР;

- «Нам холодно» - БРРР;

- «Кучер» - ТРРРУУ (вибрируют губы и язык).

Второй способ - от артикуляционного уклада:

-ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук;

-ребенку предлагается при открытом рте присасывать язык к небу, затем, не отпуская языка, подуть на него; в момент отрыва языка от неба сильным толчком выдыхаемой струи воздуха вызывается короткая вибрация кончика языка.

Третий способ постановки - это от опорного звука:

- выработка проторного звука **р**: ребенку предлагается длительно произносить звук **ж** с приоткрытым ртом; губы при этом находятся в положении улыбки, широкий язык за верхними зубами (в результате слышится звук, похожий на **зж**);

- выработка одноударного звука **р**: ребенок произносит звук **ж** длительно, на одном выдохе и при этом отодвигает кончик языка глубже в полость рта;

-ребенку предлагается резко с сильным выдохом на кончик языка произнести звук **т**, затем - **д**; в результате слышится **трр**, **дрр** (дунуть на карандаш, лежащий на столе - круглый, граненый).

Четвертый способ - от опорного звука с механической помощью:

- ребенку предлагается произнести проторный звук **р**, в это время шпателем (зондом, пальцем), подложенным под кончик языка, производить частые колебательные движения из стороны в сторону (в результате слышится рокочущий звук);

- ребенку предлагается на одном выдохе многократно в быстром темпе с приоткрытым ртом проговаривать звук **д** с более фиксированным произношением последнего звука (напряженный, широкий язык «стучит» по альвеолам, поэтому звук **д** получается не четкий); в это время шпателем (зондом, пальцем), подложенным под кончик языка, производить частые колебательные движения из стороны в сторону (в результате слышится рокочущий звук);

-ребенку предлагается многократно в быстром темпе проговаривать звук **д** или сочетания звуков **джж** с приоткрытым ртом (напряженный, широкий язык «стучит» по альвеолам, поэтому звук **д** получается не четкий);

в это время легонько потряси ребенка за плечи или предложить ему потрясти руками, согнутыми в локтях (от этого воздействия язык начинает сам дрожать);

-ребенку предлагается слегка наклонить голову вперед и длительно произносить звук **ж** с приоткрытым ртом; в это время логопед производит частые постукивающие движения по подъязычной нижнечелюстной ямке.

Пятый способ постановки - это от артикуляционного уклада с механической помощью:

- ребенку предлагается поднять язык к небу, до предела растянув «уздечку»; затем большим и указательным пальцами плотно прижать к небу боковые края языка; срединная часть языка и «уздечка» должны оставаться свободными; с силой выдохнуть воздух с включением голоса; язык «набухает», и слышится звукосочетание **тж** (у некоторых детей сразу получается сочетание **тр (др)**). Упражнение повторять много раз, постепенно увеличивая напор воздуха.

3. Автоматизация звуков [л] и [р]

«Помоги Золушке»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в слогах.

Оборудование: картинка с изображением Золушки. *Описание:* логопед объясняет ребенку, что к ним в гости пришла Золушка, которая забыла очень старое заклинание, и просит ребенка помочь вспомнить, как звучит это заклинание.

Инструкция: "Сегодня к нам в гости пришла Золушка. Она забыла очень старое заклинание, и просит тебя помочь вспомнить, как оно звучит. Я буду тебе что-то гооврить, а ты повторяй за мной. Если ты будешь стараться и правильно говорить, ты поможешь Золушке". Например:

Ла - ла - ла

Ал - ал - ал

Ло - ло - ло

Ол - ол - ол

Лу - лу - лу

Ул - ул - ул

Лы - лы - лы

Ыл - ыл - ыл

«Отзовись»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в слогах.

Описание: логопед предлагает ребенку поиграть в игру "Отзовись!"

Педагог называет слоги со звуком [л], а ребенок повторяет.

Инструкция: "Я буду говорить тебе слова, а ты "отзывайся", то есть повторяй за мной".

«Попробуй, отгадай!»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в словах.

Оборудование: предметные картинки-отгадки.

Описание: логопед загадывает загадки, а ребенок их отгадывает с помощью картинок-подсказок и называет отгаданное слово.

Инструкция: "Я буду загадывать загадки. Попробуй их отгадать. Перед тобой картинки-подсказки".

Примечание: в словах, произносимых ребенком, не должно быть дефектных звуков, то есть работа по автоматизации звука [л] (также как и других нарушенных звуков) должна строиться с опорой на сохраненные в речи ребенка звуки.

«Волшебный конверт»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в словах.

Описание: ребенок вынимает из конверта картинки, правильно и четко называя их.

Инструкция: "Волшебник случайно оставил у нас свой конверт. Этот конверт не простой, он волшебный. В нем картинки. Доставай их из конверта и говори, что на них изображено. Если ты будешь стараться и красиво говорить, то волшебный конверт сам улетит назад к волшебнику".

«Ромашка»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в словах.

Оборудование: вырезанная из бумаги ромашка.

Описание: ребенок отрывает только те лепестки от ромашки, в которых есть звук [л]".

Инструкция: "У нас есть необычная ромашка, она исполняет желания. Но исполняет только одно - делает речь красивой и правильной. Если ты будешь отрывать от нее лепестки и называть только те слова, в которых есть звук [л], то это желание обязательно сбудется. Но помни, что ты должен стараться и называть слова правильно".

«Голубые предметы»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в словосочетаниях.

Оборудование: предметные картинки с изображением голубых предметов.

Описание: логопед показывает ребенку карточки с изображением различных предметов. Ребенок должен назвать, что изображено на картинке, правильно согласовав имя существительное с именем прилагательным.

Например: Голубой бокал, голубой колокольчик, голубая тарелка, голубое облако, голубое платье.

«Найди пару»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в словосочетаниях.

Оборудование: предметные картинки с изображением предметов.

Описание: логопед предлагает ребенку пару для слов-признаков, после чего произнести полностью получившееся словосочетание.

Например: алый ... (платок), белый ... (мел), белое ... (облако), спелая ... (клубника), унылая ... (Мила), смелый ... (пилот), милый, славный ... (мальш).

«Найди ошибки»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в предложениях.

Описание: логопед читает неправильно составленные предложения, а ребенок должен их исправить.

Инструкция: "Один мальчик написал письмо и совершил много ошибок. Помоги ему исправить их".

«Составь предложение»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в предложениях.

Описание: логопед предлагает составить и преобразовать предложения по образцу.

Например: Палка, Павел, у. - У Павла палка. Молоко, котенок, лакать.

«Учим стихотворение»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в стихотворениях.

Описание: логопед читает стихотворение и предлагает ребенку его заучить.

Инструкция: "Я тебе прочитаю стихотворение, которое называется "Белый цвет", и ты постарайся выучить это стихотворение:

Белый цвет.

Белый снег, белый мел.

Белый заяц тоже бел.

А вот белка не бела,

Белой даже не была".

И. Токмакова.

Примечание: это упражнение также развивает слуховую память.

«Мышка»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в стихотворениях.

Оборудование: картинка с изображением мышки.

Описание: логопед говорит ребенку, что мышка хочет поиграть с ребенком. Для этого нужно запомнить стихотворение про мышку.

Инструкция: "К нам в гости прибежала мышка. Она хочет с тобой поиграть, и будет очень довольна, если ты выучишь стихотворение про нее:

Мышка.

Мышка весело жила,
На пуху в углу спала.
Ела мышка хлеб и сало,
Но всё мышке было мало".

«Почитаем?»

Цель: закрепление правильного произношения звука [л] в текстах.

Описание: логопед объясняет ребенку, что сегодня на занятии они будут читать интересный рассказ, а он должен будет пересказать его.

Инструкция: "Сегодня мы читаем рассказ о платке голубого цвета. Слушай внимательно, а после чтения ты мне перескажешь все то, что я прочитала".

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

Текст: Голубой платок. Мила купила голубой платок. Он был гладкий, шелковый, с кистями — загляденье! Мила хотела надеть платок в школу. Когда Мила достала платок с полки, он оказался мятым. Стала Мила гладить платок. Но тут зазвонил телефон. Мила выбежала из комнаты, а утюг оставила на платке. Когда Мила вошла в комнату, она поняла, что голубого платка у нее не стало!

«Эхо»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в слогах.

Описание: логопед предлагает ребенку повторять за ним слоги (с опорой на сохранные звуки). Например: ра-ра-ра, зо-зо-зо.

Инструкция: "Давай поиграем. Я буду называть слоги, а ты будешь повторять их за мной, как эхо".

«Повтори правильно»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в слогах.

Описание: логопед объясняет ребенку, что он будет произносить слоги, а ребенок должен внимательно слушать и правильно повторять".

Например: Ра-ро-ру, ро-ры-рэ, ру-ра-ра, ры-рэ-ро и т.д.

«Что это?»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в словах.

Оборудование: предметные картинки, в названии которых есть звук [р] в начале или середине.

Описание: логопед показывает ребенку картинки, а он говорит, что нарисовано.

Инструкция: "У меня есть красивые картинки. Я тебе их покажу, а ты посмотришь и скажешь, что на них нарисовано".

«Нужное слово»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в словах.

Описание: логопед называет три предмета, один из которых в своем названии содержит звук [р]. Ребенок, прослушав каждую группу слов, называет предмет, в названии которых есть звук [р].

Примечание: данное упражнение может применяться и для развития фонематического слуха.

«Аквариум»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в словосочетаниях.

Оборудование: картинка пустого аквариума, десять картинок с изображением рыбок

Описание: логопед выкладывает картинки с изображением рыбок на аквариум, а ребенок считает их, правильно согласовывая числительное с существительным.

Инструкция: "У меня есть десять красивых рыбок. Посчитай, сколько рыбок в аквариуме. Считай вот так: одна рыбка, две рыбки и т.д."

«Самый внимательный»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в словосочетаниях.

Описание: логопед произносит словосочетания, а ребенок повотряет.

Инструкция: "Я буду произносить словосочетания, а ты слушай внимательно и повторяй за мной". Например: разбитая раковина, новый рояль, рычание рыси, разные ракушки, розовые розы, русский рубеж и т.д.

«Составь предложения»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в предложениях.

Описание: логопед предлагает ребенку составить предложения со словами: "доктор", "горка", "рак", "куртка".

«Расскажи о предметах»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в предложениях.

Оборудование: предметные картинки с изображением ржи, розы, шаров, радуги, ракеты.

Описание: ребенок должен составить предложения со словами: "рожь", "роза", "шары", "радуга", "ракета".

Инструкция: "Мальчик Рома принес какие-то предметы. Он не знает, что это. Посмотри на картинки и расскажи о каждом предмете. Тебе нужно составить одно предложение с каждым словом".

«Бобры»

Цель: закрепление правильного произношения звука [р] в стихотворениях.

Оборудование: картинка с изображением бобров.

Описание: логопед показывает изображение с бобрами и спрашивает, знает ли ребенок что-нибудь про бобров. После чего читает стихотворение, а ребенок повторяет за ним.

Инструкция: "Посмотри на изображение. Знаешь ли ты, кто это? Послушай стихотворение и повтори за мной: У нас в реке живут бобры, Бобры бодры, бобры добры. Мудры плотин строители Бобры - речные жители". **"Воробей на крыше"**

Цель: закрепление правильного произношения звука [p] в тексте.

Оборудование: картинка с изображением воробья на крыше. *Описание:* логопед читает рассказ, а ребенок должен будет пересказать его.

Инструкция: "Сегодня мы почитаем рассказ о маленьком воробьишке. Слушай внимательно, а после чтения ты перескажешь мне, что узнал из этого текста"

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

Текст:

На крыше огромного кирпичного дома сидел маленький Воробышек и внимательно смотрел во двор. Там, внизу, добрая старушка стояла около гаражей и кормила птиц. Из прозрачного пакета она сыпала на землю крупу, зёрна и хлебные крошки.

Сначала прилетела стая серых воробьев. Но скоро три крупные чёрные вороны налетели на воробьев и прогнали их от корма.

Наблюдавший за происходящим маленький Воробышек рассердился. Он распушил перышки и громко прочирикал: «Когда я вырасту, то обязательно стану Вороной!»

3. Дифференциация звуков [л] и [р]

Цель: научить ребенка различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Этап дифференциации звуков [л] и [р] является обязательным. Работа на данном этапе проводится в соответствии с общепринятыми методами. Упражнения могут быть подобраны аналогичные заданиям на развитие фонематического восприятия, которые приводятся в разделе «Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия».

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия
«Найди звук» №1

Цель: развитие фонематического слуха.

Описание: логопед произносит ряд звуков, а ребенок должен выделить звук [л] и хлопнуть в ладоши, когда услышит этот звук.

«Найди звук» №2

Цель: развитие фонематического слуха.

Описание: логопед произносит ряд звуков, а ребенок должен выделить звук [р] и поднять правую руку, когда услышит этот звук.

«Где какой звук»

Цель: развитие фонематического слуха.

Описание: логопед произносит звуки [л] и [р], а ребенок должен выделить каждый из них и дать условный сигнал.

Инструкция: «Я буду тебе говорить звуки, а ты, если услышишь звук [л] - хлопни в ладоши, если услышишь звук [р] - топни ногой. Слушай внимательно!»

«Сигнал»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: карточка в виде восклицательного знака

Описание: логопед произносит вперемешку слоги [ла] и [ра], а ребенок выделяет слог [ла] и поднимает карточку.

Инструкция: «Я буду произносить слоги. Если ты услышишь слог [са], то дай мне сигнал - подними вверх карточку».

«Играем с мячом»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: мяч

Описание: логопед называет слоги со звуками [л] и [р] и бросает мяч ребенку. Если ребенок слышит слог со звуком [л], то ловит мяч и называет слог. Если в слог слышится звук [р], то ребенок просто возвращает мяч логопеду.

«Найди звуки» №1

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: набор слов со звуками [л] и [р].

Описание: логопед произносит слова. Ребенок должен поднять руки вверх, если услышит слово со звуком [л], а если услышит слово со звуком [р], то присесть.

«Найди звуки» №2

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: стихотворение со звуками [л] и [р].

Описание: логопед читает стихотворение. Ребенок должен хлопнуть в ладоши, если услышит слово со звуком [л], и топнуть ногой, если услышит слово со звуком [р].

Инструкция: «Я буду читать стихотворение, а ты слушай его, и, если услышишь слово со звуком [л] - хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [р] - топни ногой».

Текст: Полосатый бурундук

Грызёт орех фундук.

В норке у бурундука

Килограммы фундука.

«Разложи картинки»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: предметные картинки, в названиях которых есть звуки [л] или [р].

Описание: ребенок должен выбрать картинки, в названиях которых есть звук [л], и отложить их в одну сторону. Картинки, в названиях которых есть звук [р], отложить в другую сторону. После он должен объяснить свой выбор.

Инструкция: «Разложи картинки в две стопки. Если в названии картинки есть звук [л], то положи ее в одну сторону. Если же в названии картинки слышится звук [р], то положи ее в другую сторону».

«Найди слова» №1

Цель: развитие фонематического восприятия.

Описание: логопед читает стихотворение. Ребенку предлагается послушать его и найти слова со звуками [л] и [р].

Инструкция: «У меня в стихотворении потерялись слова со звуком [л] и звуком [р]. Послушай стихотворение и найди их». *Текст:* Что ты, ветер, натворил? Что ты в небе смастерил? Из курчавых облаков

Сделал рыб, коров, слонов. Ветер, видно, не услышал, Ветер из терпенья вышел, Рассердился, набежал, Облака перемешал. Где картины? Где река? В небе просто облака!

«Найди слова» №1

Цель: развитие фонематического восприятия.

Описание: логопед читает рассказ. Ребенку предлагается послушать его и найти слова со звуками [л] и [р].

Инструкция: «У меня потерялись слова со звуком [л] и звуком [р]. Я прочитаю рассказ, а ты найди их».

Текст: Мама налила Кларе молоко и дала булку: «Пей, молоко, Клара». А Клара отлила молока Мурке, отломилла ей булки и говорит: «А ну-ка, Мурка, кто вперед!»

«Найди предметы»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Описание: логопед просит ребенка посмотреть и найти в кабинете предметы, в названиях которых есть звуки [л] и [р].

«Какой звук пропал?»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Описание: логопед произносит слова, пропуская звуки [л] и [р]. Ребенок должен сказать, какой звук пропущен.

Инструкция: «Я буду называть слова, но в каждом из них нет одного звука. Слушай внимательно и скажи, какой звук пропал: г_оза, г_аза, _ыбка, у_ыбка, _амка, _авка.

«Угадай-ка!»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Описание: логопед объясняет, что он будет называть первый звук и последний звук слова, а ребенок должен угадать, какое это слово.

Инструкция: «Угадай, какое слово я задумала, если в нем первый звук [л], последний [а], это предмет круглый и является спутником нашей Земли? («Луна»). Аналогично проводится работа со словами «лошадь», «ложка», «лыжник».

Примечание: данное задание развивает мышление и память.

«Закончи предложение»

Цель: развитие фонематического восприятия, слуховой памяти.

Описание: логопед произносит предложения, ребенок заканчивает его словом со звуком [л] или [р] по смыслу. Например:

В аквариуме плавают .. (рыбки) В огороде растет красная ... (роза) В Африке живут большие .(слоны) На небе светит яркая голубая .(луна)

4. Развитие звукового анализа и синтеза

Логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

- Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
- Вычленение звука в начале, середине и конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).
- Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Вычленение первого (последнего) согласного из слова

- Выбрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.
- По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с данного звука.
- Изменить первый звук слова. Логопед называет слово, дети определяют его первый звук. Предлагается заменить первый звук слова на

другой звук. Например, в слове *шар* заменить звук Ш на звук Ж; в слове *гол* - звук Г на звук П; в слове *грачи* - звук Г на звук В.

- Выписать первую букву в схему слова под картинкой.

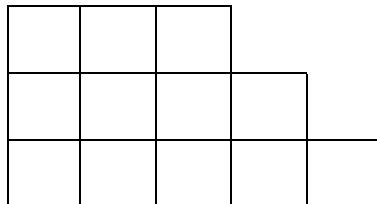
Работа по определению места согласного звука в слове (начало, середина, конец)

- Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук Л: первый ряд - картинки, в названии которых звук слышится в начале слова; второй ряд - картинки, в названии которых звук произносится в середине слова; третий - картинки на слова, в которых звук в конце слова. Примерные картинки: *лампа, лыжи, пол, стул, луковица, полка, палка, голубь, мыло, пенал, лодка, лось.*

- Подобрать слова, в которых звук Л в начале слова.
- Подобрать слова, в которых звук Л в середине слова.
- Подобрать слова, в которых звук Л в конце слова.

Определение последовательности, количества и места звука

- вставить в данные слова пропущенные буквы: ла...а, кры...а, ру..а, гла..а.
- подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте.
- выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков и записать их.
- Добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова.



- а) подобрать слова с определенным количеством звуков, например, с тремя звуками (лом, дым, рак), с четырьмя звуками.

б) дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из звуков, в количестве, соответствующем количеству точек на грани кубика.

Преобразовать слова:

а) добавляя звук в начале слова. Например: мех-смех, челка-пчелка, рот- крот, осы-косы, Аня-Ваня, игры-тигры, точка-уточка.

б) добавляя звук в конце слова. Например: вол-волк, пол-полк.

в) изменяя один звук слова (цепочка слов). Например: сом-сок-сук-сух - сох - сор - сыр - сын - сон, коса - роса - роза - Рома - рама;

г) переставляя звуки: карп-парк палка-лапка кукла-кулак волос-слово

5. Тексты для комментированного письма, для записи под диктовку:

Купила мама Луше куклу. Кукла Луше понравилась. У неё были голубые глаза, светлые волосы, голубое платье, голубые башмаки. Луша назвала куклу Милой. Очень уж кукла мила.

Вчера на ужин Кира готовила овощное рагу из картошки, лука и кабачков. А сегодня на завтрак — бутерброды с сыром и кофе. *Записать слова в две колонки (по наличию л, р):*

Класс, персик, глаза, рак, мыло, мрамор, матрас, стекло, ров, роза, площадь, горло, графин, журнал, мармелад, праздник, склон, крыша, Рома, рука, лама, рама, груша, топор, стол, игра, Лариса.

Конспект логопедического занятия

Тема занятия: дифференциация [л] и [р] в словах и предложениях

Цель: дифференциация [л] и [р] в словах различной слоговой структуры.

Задачи:

Образовательные:

- Развивать навык словообразования;

Коррекционные:

- Развивать фонематический анализ и синтез;

- Развивать логическое мышление;

Воспитательные:

- Воспитывать усидчивость, самостоятельность

Оборудование: карточки с изображением букв Р-Л. Карточки с изображением лошади, барана, стола, колонки, шара, розы. Карточки с письменным заданием для индивидуальной работы.

Ход занятия.

1. Орг. момент.

Развитие фонематического анализа и синтеза

Ученику раздаются карточки (лошадь, баран, стол, колонка, шар, роза).

Ты должен правильно ответить. Будь внимателен. -звук р в середине слова(баран)

- звук л в начале слова(лошадь)

- звук р в конце (шар) -звук л в середине (колонка)

- звук р в начале (роза) -звук л в конце (стол)

2. Уточнение акустико-артикуляционных характеристик звуков.(ученик дает характеристику звукам)

-Звук Р согласный, звонкий, может быть мягким и твёрдым. -

Звук Л согласный, звонкий, может быть мягким и твёрдым.

3. Дифференциация в слогах.

А)Открой тетрадь и запиши сегодняшнее число .Раздели тетрадь на 2 части Р и Л. Запиши в нужный столбик следующие слоги: ра, ол, ли, кра, ел,ро, пра, лок, оро, оло, ул,ры, ли,ру.

Б) Игра «Хлопок»

Я называю тебе слоги, если в слоге слышишь звук Р или Л хлопай один раз: ял, но, ор, па, ду, вал, ра, то, ив, ся, лог, ка, зи, дор, кол, се, ти, бар, мил, вел, ру, жар, жел.

3. Дифференциация в словах.

А) Сравни пары слов по звучанию и смыслу. Каким звуком различаются эти слова. Устно составь предложения с каждым словом.

Лоза- роза	жил -жир
Мил - мир	игла - игра
Жаль- жарь	коробок-колобок
Уголь- угорь	лак-рак
Лечь- речь	малина- Марина

Физ.минутка.

Б)Вставь в слова пропущенную букву.

Со...ить, со...ить, сп...авка, коте...ок, па...ить, ша...ить, уго...ь, ва.. .ить, уко
ко.онка, ко. онка, об.езать, об. изать.

4. Дифференциация в словосочетаниях и в предложениях.

Составь словосочетания подбирая к словам первого столбика подходящие по смыслу слова из второго столбика.

Оранжевое	сухари
Горелые	солнце
Шустрая	кресло
Старое	белка
Глубокий	ров

Составь предложения с данными словосочетаниями.

Диктант.

Рыбалка.

Мы жили на даче. Я и мой брат любили удить рыбу. Часто нас брал на рыбалку дядя Рома . Раз я поймал щуку и окуня. У брата только мелкая рыба. Это завтрак для кота Васи.

Задание: звукобуквенный анализ слова РЫБАЛКУ.

Итог занятия.

Речка Яблонька Захар Ч.
нар. бси.

Славяне это место. Межи крутице
 берегов текла речка Яблонька.
 Дно реки было песчаное.
 Справа были суглинные кивоты.
 Вода была удивительно вкусная
 и прозрачная. Поклоном речки.
 жили семейство барсудков.
 Они вырыли глубокие норы
 с ходами и выходами.

o → a

ПРОПУСК

z → k

с, ч, в

ʒ → cъ

СЛИТНОЕ НАПИСАН

и → вl

ПРЕДЛОГОВ

m → zъ

Мария К. июль 2011 г.

Муравей и галубка.

Муравей шел к ручью пото росеет
 сильно. Вруж² балка пришила и мура-
 вей ^и ~~и~~ ^и ~~и~~ не утонула. Галубка в это вре-
 мя летела мимо и в клюве держала
 ветку. Она брала веточку муравью в
 ручьи. Муравей быстро припал на ветку
 и вшил. Злой охотник представил лову-
 ку и хотел поймать галубку. Муравей
 припал к охотнику и со всей силой укусил
 охотника за ногу. Охотник испугался и
 отпустил из руки ловушку. Галубка уле-
 тела.

Юлия Николаевна
август

Ребята решили сходить в поход. Там были в
 речке караси, щуки, и др. Ребенок и др.
 собирает в котелок воду, чтобы была вкусной
 уха. А вове поручение дали разложить костер
 для приготовления ухи. С ними была собака
 по кличке Мухомор. Она тоже оказывала
 помощь в разведении костра вове. Она забавно
 кест в зубах веточки хвои. Курица
 поджигает уха!!

Артур М. на об.и.

Речка Яблонька.

Словно это место. Мелки крутые
 бережков текла речка Яблонька.
 Дно реки было песчаное. Со дна бы-
 ли студёные камни. Вода была
 удивительно вкусная и прозрачная.
 По склонам реки множество
 барсуков. Они вырыли глубокие
 норы с ходами и выходами.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Захар с иб.
днк

Речка Яблонька

Словно это место. Мелки крутые
 бережков текла речка Яблонька.
 Дно реки было песчаное. Со дна
 были студёные камни. Вода
 была удивительно вкусная
 и прозрачная. По склонам речки
 много семейства барсуков. Они
 вырыли глубокие норы с ходами
 и выходами.

Милый мой
Егор

Родная решила съехать в поселок Темляк
вместе в речке Корсаки, Кузнецкий уезд. Девочка
Мила надевает в котелок воду тогда, когда
вкусной угля. А в воде получены дали разна
наша кастор для приготовления угля. Сшили
Саша собачка по кукле Милана, она тоже
сказывала поможешь в разведении кастора
в воде. Она задана каста в углях веточ-
ки черствая. Вкусная побуждается угля!

Артур III
и его друзья

Речка Яблонька,
славное это место, между крутыми
бережками течет речка Яблонька.
Дно реки было песчаное, со дна били
стуженные ключи. Вода была удивительно
вкусная и прозрачная. По склонам речки
жило семейство барсучков. Они вырыли
глубокие норы с ходами и выходами.