

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/diplomnaya-rabota/208941>

Тип работы: Дипломная работа

Предмет: Логопедия

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 3

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА НА ОСНОВЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ПРАВОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 10

1.1. Фонологический принцип русской орфографии и особенности овладения им младшими школьниками 10

1.2. Особенности фонетико-фонематической стороны речи у младших школьников с РАС 22

1.3. Методики диагностики и формирования навыка письма на основе фонетико-фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования 33

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА НА ОСНОВЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ПРАВОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 43

2.1. Организация и методика исследования сформированности навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования 43

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по исследованию сформированности навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования 46

2.3. Экспериментальная логопедическая работа по формированию навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования 57

2.4. Анализ контрольного эксперимента по формированию навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования 70

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 76

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 79

ПРИЛОЖЕНИЯ 87

ВВЕДЕНИЕ

Речь – это ведущее средство общения человека, при помощи которого он может выражать свои мысли, передавать опыт, согласовывать свои действия. Необходимой основой и орудием человеческого мышления является способность человека к речи. Такие сложные мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, формируются и развиваются по мере того, как ребёнок овладевает речевыми навыками. Формирование речи ребёнка тесно связано со способностью мозга к переработке сенсорной информации, которую он получает от всех органов чувств (слуховую, зрительную, вестибулярную, проприоцептивную и тактильную). Появление речи – финальная часть длинной цепочки процессов, связанных с созреванием различных структур мозга. В последние годы наблюдается значительный рост распространённости речевой патологии у детей и её осложнения в виде проявления множества сочетанных расстройств, не ограничивающихся только нарушением речевой функции. В частности, современный этап развития логопедии характеризуется усилением внимания к углубленному изучению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется младшему школьному возрасту, что связано с комплексом психо-социокультурных факторов (меняется социальная ситуация развития, расширяется спектр видов деятельности и др.) и возникновением трудностей при овладении письменной речью. Проблема овладения навыком письма, нередко, обусловлена сочетаниями аффективных и когнитивных недостатков характерных для данных групп первазивных расстройств.

Многие исследователи (Г. А. Каше, В. К. Орфинская, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Н. Х. Швачкин и др.) указывают на то, что фонетические и фонематические процессы речи являются важным показателем общей речевой культуры [26, 30-32, 46, 58, 61].

Современный подход к анализу нарушений письма позволяет рассматривать их как нарушение в овладении

фонематическим принципом русской орфографии, при котором часто не обнаруживается трудностей формирования устной речи (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, Д.Н. Исаев, А.Н. Корнев) как в случае детей с РАС [2, 25, 27, 28].

Стоит отметить, что в основе фонематического принципа правописания лежит звуковой (фонематический) анализ речи. Слова записываются так, как они слышатся и произносятся. Пишущий анализирует звуковой состав слова и обозначает звуки определёнными буквами. Таким образом, для реализации фонематического принципа письма необходима сформированность дифференциации фонем и фонематического анализа. Несмотря на многочисленные исследования лингвистов, психологов и педагогов, до сих пор существует множество дискуссионных аспектов данной проблемы. Так, концепция фонологического дефицита как ключевого фактора формирования письменной речи разрабатывалась в отечественной и зарубежной науке. При этом, по мнению Е.Л. Григоренко, нельзя сказать, что доказана прямая зависимость между состоянием речевых функций и овладением грамотой. Кроме того, исследование фонологических функций у школьников осложнено недостатком в отечественной практике валидных апробированных инструментов диагностики. Существует необходимость совершенствования традиционных приёмов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей исследования и развития фонологического осознания у младших школьников с РАС, имеющих трудности становления навыка письма, и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи.

На современном этапе оказание психолого-педагогической и логопедической поддержки младшим школьникам с РАС, в связи с особыми образовательными потребностями детей, а также беспрецедентными социальными изменениями, обусловленными пандемией, должно быть связано с применением в логопедической практике дистанционных образовательных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, которые, в свою очередь, начали активно развиваться совсем недавно (с конца 2000-х г.г.) и требуют дальнейшего исследования.

Исходя из всего вышесказанного, вопрос формирования навыка письма на основе фонематического принципа правописания у детей младшего школьного возраста с РАС в условиях дистанционного образования является актуальным и занимает особое место в логопедической практике, т.к. определяет необходимость создания специальных условий, которые будут направлены на эффективную коррекцию и компенсацию нарушенного речевого развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей.

При всем обозначенном выше, возникает противоречие: с одной стороны, РАС могут быть и должны быть скомпенсированы в условиях систематического обучения в школе. Отечественная дефектологическая, логопедическая и психологическая научные школы достаточно сильны и имеют теоретический и прикладной материал для эффективной компенсации РАС. С другой стороны, современная ситуация развития и реализации образования в условиях дистанционного обучения, вносит свои коррективы и купирует привычные направления работы с детьми по формированию навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС. Сложившаяся ситуация требует более подробного исследования вопроса.

Таким образом, актуальность и значимость возникающих вопросов и противоречия, недостаточная разработанность темы позволили обозначить проблему исследования, которая заключается в определении специфики проявления у младших школьников с РАС фонетико-фонематических нарушений, являющихся причиной трудностей становления письма, и поиска путей их преодоления в условиях дистанционного образования. В соответствии с проблемой определена тема исследования: «Формирование навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования».

Цель исследования – изучение особенностей формирования навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС и определение эффективности логопедической работы в условиях дистанционного образования.

Объект исследования – процесс формирования навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования.

Предмет исследования – специфика процесса формирования навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования.

Цель, объект и предмет исследования определили гипотезу, заключающуюся в предположении о том, что проведение анализа результатов изучения процесса формирования навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС позволяет установить, что преимущественный характер ошибок на письме обусловлен недостаточностью фонематического

компонента функциональной системы письма. Включение в коррекционную работу заданий, направленных на развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и слухоречевой памяти позволит интенсифицировать процесс овладения письмом младшими школьниками с РАС, а использование дистанционных образовательных технологий позволит минимизировать вероятность возникновения затруднений в отношениях с окружающими, снизить риск дезадаптации детей в новых социальных условиях, стимулирует повышение уровня мотивации к выполнению заданий у детей, что, следовательно, положительно скажется на результатах логопедической работы.

В соответствии с целью и гипотезой были сформулированы следующие задачи:

1. На основе теоретических источников рассмотреть фонологический принцип русской орфографии, определить закономерности овладения им младшими школьниками с нормальным речевым развитием.
2. Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с РАС.
3. Раскрыть особенности формирования фонетико-фонематической стороны речи детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.
4. Изучить литературу по вопросу использования дистанционных образовательных технологий в логопедической работе с детьми.
5. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты обследования детей с РАС.
6. Посетить индивидуальные и групповые занятия логопеда, с целью наблюдения за использованием дистанционных образовательных технологий в логопедической работе с детьми.
7. Провести работу по формированию навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования.
8. Проанализировать результаты проведённой работы в ходе контрольного эксперимента.
9. Выявить динамику проведённой работы на основе сравнения результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Реализация цели и задач исследования осуществлялись с помощью следующих методов:

1. Теоретический (анализ логопедической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования).
2. Эмпирический (проведение констатирующего, формирующего и контрольного педагогических экспериментов, наблюдение).
3. Количественный и качественный анализ полученных данных.
4. Сравнительный (сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов).

Теоретико-методологической основой исследования являются положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве общения и познания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) [16, 37]; фундаментальные научно-теоретические учения о функциональных системах, о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, А.Р. Лурия и др.) [37]; современные представления о письме как сложной функциональной системе, имеющей многозвеньевое строение (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Е.Л. Григоренко и др.) [2, 16, 19]; положения общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития и комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) [16, 37, 38]; положения психологии и логопедии о теории формирования и нарушении навыка письма (М.М. Безруких, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Л.Г. Парамонова и др.) [7, 16, 28, 34, 45]; принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речевого онтогенеза (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [16, 30-33, 34, 51, 58, 60], положениях методики развития фонематического анализа у младших школьников (Г.А. Волкова, А.А. Корнеев, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, и др.) [14, 29, 58, 60].

Практическая значимость подтверждается наличием результатов эмпирического исследования процесса формирования навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС в условиях дистанционного образования. Полученные результаты исследования и рекомендации могут быть использованы в обучающей, консультативной и коррекционной работе студентов и практикантов специальностей логопедического и дефектологического направления.

Исследование проводилось и было организовано на базе центра дистанционного образования детей-инвалидов Алтайского края, структурного подразделения КГБОУ «АКПЛ».

Организация исследования включала 3 этапа: на первом была проведена диагностика сформированности навыка письма на основе фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС; На втором этапе – проведены коррекционно-развивающие занятия в условиях дистанционного образования; На третьем этапе проведена контрольная диагностика сформированности навыка письма на основе

фонематического принципа правописания у младших школьников с РАС и подготовлены выводы по эмпирическому исследованию.

Структурно, выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА НА ОСНОВЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ПРАВОПИСАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Фонологический принцип русской орфографии и особенности овладения им младшими школьниками

Русское письмо является звуко-буквенным: его составные единицы – буквы соотносятся с фонетическими (звуковыми) единицами языка. Правила, которые определяют общепринятую запись слов, обозначаются как правила орфографии и делятся на четыре основные группы: буквенная передача звукового состава слов; слитное, дефисное и раздельное написание; употребление прописных и строчных букв; правила переноса. В свою очередь, буквенная передача звукового состава слов определяется двумя типами правил: общими правилами употребления букв (их называют также правилами графики) и правилами написания значимых частей слова [11].

В.Ф. Иванова подчеркивает, что более точным является обозначение «буквенно-фонемное» письмо, отражающее, что выражаемое – фонема. Как отмечает Л.В. Шерба, любой практический алфавит может и должен обозначать только фонемы [24, 62, 63]. Тем не менее, «буквенно-звуковое письмо» – термин, наиболее часто применяемый в науке и являющийся традиционным.

Фонологические концепции создают предпосылки для различных направлений теоретического исследования аспектов письма и правописания.

Согласно В.Ф. Ивановой [24], в отечественной фонологической науке выделяют московскую и ленинградскую школы. Определение русской орфографии основано на фонологической теории Л.В. Щербы [62, 63], которая была продолжена и углублена его учениками последователями (Р.В. Бондаренко, Л.А. Вербицкая, Л.Ю. Захарова, Л.Р. Зиндер, Л.Г. Милостивенко, и др.) [9, 12, 23, 40]. Вычленение языковых единиц, согласно данной теории и их идентификация в потоке речи осуществляется следующим образом. Речевой поток является неделимым на звуки речи. Дискретными единицами языка являются фонемы, выделение которых в потоке речи возможно лишь потому, что фонема, как единица звукового уровня языка, является потенциально связанной со смыслом: одна фонема может по объему совпадать с одной морфемой, являясь ее звуковой оболочкой. Морфемы же – значимые единицы языка [23]. Таким образом, членимость речевого потока на фонемы определяется возможностью провести между элементами речевой цепи лингвистическую/морфологическую границу. Можно выделить и такие фонемы, которые в данном языке не составляют звуковой оболочки никакой морфемы и т.д.

Отечественными специалистами сформулировано, в зависимости от концепции обоснования, от четырех до восьми принципов правописания в русском языке. Большинство авторов, выделяют среди ведущих принципов:

- 1) фонетический/фонематический [11],
- 2) традиционный/исторический,
- 2)этимологический/морфологический.

Фонетический принцип, как основа письменной речи представляется определяющим, но, с четким ограничением в рамках морфологического и традиционного. Таким образом, ведущий принцип, ограничивается большим количеством исключений. Основным правилом, согласно фонематическому принципу, является соответствие написания букв, фонемам, которые они обозначают, вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся (т.е. пишем, как слышим).

Традиционный/исторический принцип отвечает за «сохранение» исторических традиций в написании слов, которые могут «не вписываться» в нормы соответствия фонематического написания, и, в меньшей степени, морфологического. Это так называемые «словарные слова» в обучении русскому языку [24].

Морфологический принцип сохраняет правила написания, предполагающие постоянство буквенного обозначения морфем (корень, приставка, окончание и др.) вне зависимости от фонематического принципа. Так строится орфография языка. В частности, одним из ведущих принципов написания здесь является следующий: фонемы в слабой позиции, которые чередуются фонемами в позиции сильной, на письме обозначаются буквами, соответствующими фонемам в сильной позиции.

В целом, письмо как комплексный навык, требует наличия и сочетания эффективного функционирования следующих операций:

А) обозначение фонем символами (буквами);

Б) способность смоделировать символически обозначение набора фонем в слово;

3) оптимальное графо-моторное функционирование (см. Приложение 1).

Эта система принята во многих концепциях письменности, исключая иероглифическое письмо, которое не предполагает символизации и моделирования набора фонем. В силлабических системах письменности (Капа – письмо в Японии) символизируются не звуки, а слоги. В алфавитических типах письма процесс моделирования звуковой структуры слов также не для всех языков одинаков. Здесь приняты иные принципы письменной речи.

Как отмечают исследователи, чем менее «фонетичны» принципы письменной речи в языке, тем более сложен письменный язык для усвоения в психологическом отношении. В частности, в английском языке, с доминирующим принципом исторического написания, фонетическое обозначение слов, настолько отличается от его буквенного обозначения на письме, что приходится запоминать написание, большинства слов [63, стр. 21]. В связи с этим, в изучении орфографии языка, в английском существует обязательное условие – spelling – способность запомнить и воспроизвести письменно буквенный состав слов. Л.В. Щерба отмечает, что такого рода принципы написания, это «враг культуры» – за огромным количеством ресурсов, требуемых для запоминания, изучения, приобретения грамотности, «стирается» истинная связь и приоритетность одной из ведущих функций языка – передача мыслей, эмоций. Тогда как, в русском языке, как отмечалось выше, ведущим в правописании становится фонематический принцип, позволяющий сосредоточиться, в первую очередь, на произносительной стороне и анализе звуковой стороны слова [62]. Таким образом, особенностями русского звуко-буквенного письма является соотносимость его с фонетический принцип написания, который рассматривается как доминирующий и логически обоснованный. При этом, применение данного принципа написания ограничено морфологическим и традиционным принципами, отражающими ограничения базового написания.

Письмо как психологический процесс предполагает реализацию нескольких задач [38]:

□ анализ состава слова на уровне звуков,

□ систематизация последовательности звуков в слове,

□ трансформация звукового потока в определенные фонемы, звуки речи.

На первых этапах, обозначенные операции происходят осознанно, в дальнейшем переходя на уровень автоматизации. Артикуляция активно задействована на первых этапах обучения письму, реализуясь в акустической аналитико-синтетической деятельности и трансформации. Фонемы переходят в графемы – знаковые обозначения фонем/знаки. Затем осуществляется перевод графического образа в предметный с помощью последовательных моторных движений – графемы становятся кинемами. За эту операцию отвечают теменно-височные области мозга и затылочные области – это третичные зоны КГМ, которые завершают свое формирование лишь к 10-11 годам.

Как отмечал А.Р. Лурия – письмо – это одна из форм экспрессивной речи [38]. Ведь, каждый акт «письма» начинается с определенного замысла, который позволяет сохранять логику мысли и последовательность письменного изложения. Именно сохранение в основе письма определенной основной мысли, обеспечивает торможение иных нервных процессов, и позволяет избежать повторов, забегания вперед и т.д. в данной экспрессивной речи. Мотивационный аспект письма обеспечивается на уровне функционирования лобных долей мозга, что требует определенного нейрофизиологического созревания. На данном уровне происходит создание замысла написания и удержание его, отраженного во внутренней речи. Сохранение замысла и структуры предполагаемого написания сохраняется на уровне памяти и требует комплексной работы мозга. Как отмечает А.Р. Лурия, «удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные «кинетические стереотипы» [38, стр. 21]. Автор отмечает также, что на первых этапах обучения грамоте, происходит концентрация на обучении разделению слов на звуки и их буквенной записи. Постепенно, письменная речь переходит в средство общения, т.е. становится истинной письменной речью. Вот почему эффективность осуществления обозначенных процессов становления письма является важным фактором развития в целом.

Особую значимость на этапе становления письменной речи, приобретает вопрос согласованности руки и глаза и сочетании слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного элементов в осуществлении письма. По мнению П.Л. Горфункель и ряд исследователей, в целом, зрительный контроль – необязательный компонент письменной речи. Грамотному человеку достаточно слухового и моторного

компонентов в процессе письма, т.к. зрительные представления давно сформированы и автоматизированы. Вероятно, это так, но тем более значимым аспектом зрительного контроля является на первоначальных этапах освоения письменной речи [цит. по 27, стр. 23].

М.Е. Хватцев отмечает, что в процессе развития письменной речи, важным условием становится наличие общих представлений звуков языка (фонем). При этом, фонемы в сознании должны быть связаны и с графемами, которые их обозначают. Наличие такой системы в сознании, позволяет провести четкий акустический анализ в процессе чтения и письма. Строится данный анализ на существовании постоянного внутреннего звукового изображения [59]. Внутреннее изображение фонем позволяет трансформировать его во внешнее, с опорой на внутренний слуховой анализ и зрительный образ, с переводом в кинетический образ слова.

Таким образом, наиболее важным для становления навыка письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Навык письма, находясь во взаимосвязи с устной речью и ее закономерностями, в то же время строится на собственной психологической, сенсомоторной основе.

Согласно А.Н. Корнееву, в отечественной научной школе (Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев) [29] письмо рассматривается как вид деятельности и предполагает существование трех основных операций:

- а) символического обозначения звуков речи, т.е. фонем;
- б) формирования звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- в) графо-моторных операций.

Каждая из этих операций является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Рассмотрим каждую операцию отдельно.

а) Символизация – буквенное воплощение фонем, выстраивается на базе созревания в психике ребенка способностей к символизации в широком смысле. Сюда относится и формирование символической игры и символизации в изобразительной деятельности и др. аспектов символизации. Кроме того, важным здесь является и определенная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [18].

Как известно, развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько этапов [21]:

- 1) дофонетический этап предполагает отсутствие четкого разделения звуков и понимания речи;
- 2) начальный этап фонетического развития предполагает появление различия наиболее контрастных звуков, поток речи не делится на слова; отдельные слова воспринимаются в общем смысле, различаются по интонации, общему звуковому облику; ребенок опирается на просодические/интонационно-ритмические характеристики;
- 3) в дальнейшем, происходит постепенное становление различия звуков, соответственно их фонематическими признаками. Ребенок дифференцирует правильное/неправильное произношение слов, но в звуковом представлении встречаются и неправильные звуки;
- 4) в восприятии доминируют правильные фонемы, но сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны;
- 5) конечным этапом становления фонематического восприятия становится ситуация, когда ребенок способен слышать и говорить правильно.

Описанное движение, в норме происходит спонтанно и естественно в рамках оптимальных условий речевого развития.

Переход к школьному обучению, а в настоящее время и дошкольное программное развитие, приводит ребенка к следующему этапу языкового сознания. Шестым этапом фонематического восприятия может быть назван период становления осознания звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. При отставании развития устной речи, задержках и нарушениях развития, данный процесс также может несколько задержаться [27]. Данный этап является обязательным условием дальнейшего развития овладения фонематическим анализом, без которого затруднительно эффективное становление письменной речи.

Помимо задержки развития фонематического восприятия, может наблюдаться искаженное его развитие. А.Н. Корнев, подчёркивает, что нарушения/отставание развития фонематического восприятия, зачастую, становятся заметны на четвертой-пятой стадиях, т. е. примерно в возрасте 4-6 лет. В этом случае, у ребенка долго может сохраняться недостаточно четкое слуховое различение ряда фонем или их групп [29].

В первую очередь, это, как отмечает Бельтюков В.И., касается мало отличающихся друг от друга фонем, к которым относятся глухие-звонкие, мягкие-твердые в произношении и др. Зачастую это обусловлено нарушениями взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов [9].

Если в развитии нервной системы, психологического развития, функционирования организма ребенка не

отмечается нарушений, происходит формирование сенсорных и языковых эталонов на основе речи окружающих, анализа своего звукового воспроизведения и моторных ощущений при реализации речи (артикуляции при произношении) и, в некоторых случаях наблюдения артикуляции окружающих. Таким образом, фонематические представления формируются на основе анализа звуков (слуховые ощущения) и кинестетических ощущений. В ситуациях, когда в данной системе происходит сбой – нарушение работы анализаторов, скорости обработки звукового сигнала, моторных функций речевого аппарата и др., происходит нарушение развития речи. Нарушения могут быть обусловлены невозможностью адекватного анализа звуков, трудностями кинестетического восприятия и/или воплощения звуков и т.д. Все это приводит к снижению скорости и качества формирования фонематических эталонов. Ребенок может воспринимать пары звуков (г-к, б-п) как одинаковые, осуществлять устные замены, иметь трудности с воспроизведением некоторых звуков, что в дальнейшем отражается и на письменной речи, зачастую, в аналогичных ошибках (замены, повторы, перестановки и т.д.) [9].

б) Построение звуковой структуры слова с помощью знаков (букв).

Воплощение этой функции в обучении грамоте, изначально реализуется последовательно: в первую очередь происходит фонематический анализ, моделирование фонематической структуры слова/фразы – первоначальная фиксация образа фонем, затем, реализуется воплощение первичной последовательности в пространственную структуру (в буквы).

Учитывая этот факт, многие исследователи сходятся во мнении, что нарушения фонематического анализа первичны в перечне причин затруднений освоения письменной речи (И.Н. Садовникова, 1995; Catts H., 1993) [48, 69].

Тем не менее, моторное воплощение не менее важный процесс в формировании и развитии письменной речи. Даже адекватно оценивая воспринимаемой речи на фонематическом уровне, буквенная запись может не совпадать с этим восприятием, что доказано в экспериментах (А.Н. Корнев) [28]. Это можно отследить, когда даже при длительном обучении, когда фонематический анализ осуществляется достаточно качественно, могут встречаться ошибки написания в силу, затруднений на втором этапе реализации описанного выше процесса. В силу того, что данный перевод определенной последовательности фонем на практике, реализуется параллельно фонематическому анализу и графо-моторным действиям, что требует от ученика высокой концентрации внимания и определённого уровня развития саморегуляции. Тогда как и фонематический анализ, и моторное воплощение звуков в буквы представляются сукцессивными процессами, которые легко нарушить минимальным затруднением в сфере развития познавательных и когнитивных процессов, возникающих уже при легких резидуально-органических поражениях ЦНС. Таким образом, если наблюдается минимальное нарушение развития кратковременной памяти, внимания, высока вероятность возникновения нарушений усвоения и письменной речи [29].

в) графо-моторные навыки становятся заключительным этапом в процессе реализации процесса письма. Трудности в реализации графо-моторных функций, как отмечалось выше, могут стать либо преградой в освоении навыка письма, либо способствовать его эффективному развитию. Моделирование букв требует, помимо работы всех процессов, обеспечивающих движение, воплощение, моторную трансформацию, еще и концентрации познавательных процессов. Это снижает уровень контроля в других «звеньях» процесса письма в целом –

фонематического анализа, зрительного воплощения фонем, и др.

Умения и навыки моторного воплощения фонем представлены динамическим процессом, изменяющимся в процессе онтогенеза, и тесным образом связаны с формированием навыков изобразительной деятельности. Наиболее значимым процессом на уровне развития этих навыков, признается зрительно-моторная координация, развитие двигательных процессов. В период с 1 до 4-5 лет происходит становление саморегуляции в отношении движений руки. При этом, контрольная функция и обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Н.П. Сакулина указывает, что на данном возрастном этапе, дети в рисовании опираются на «память руки», а зрительный контроль движений достаточно низок [49]. Со временем происходит межсенсорное сочетание кинестетики и воспринимаемых в это время зрительных образов в процессе рисования. Рука учит глаз. К 6-8 годам данная интеграция завершает свое развитие, ребенок способен контролировать на зрительном уровне свои движения. Кроме того, зрительный контроль становится первичным в процессе написания, как и рисования. В связи с чем, уровень развития перехода к данному «зрительному контролю» может рассматриваться как показатель так называемой «школьной зрелости» [53].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аманатова, М.М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях [Текст] // Логопедия. № 1. 2007. – С.9-13
2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие [Текст] / Под общей редакцией О.Б. Иншаковой. - М.: МПСИ, 2001. - С.7 -20.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
4. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов [Текст] / А.К. Аксенова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
5. Барабанов, Р.Е. Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонетико-фонематической системы речи. – Монография. [Текст] / Р.Е.Барабанов. — М.: Другое Решение, 2018. — 69 с.
6. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи: (В норме и патологии) [Текст] / Под ред. НИИ дефектологии АПН СССР. - Москва: Педагогика, 1977. - 176 с.
7. Безруких, М.М. Психофизиологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка [Текст] // Новые исследования. Альманах. - М.: Издательство «Вердана», 2003 - №1 (4). - С. 138 - 142
8. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова; худож. Н.Н. Бутусова [и др.]. - М.: Каисса, 2008. - 95 с.
9. Бондаренко, Р.В. Влияние методики обучения письму на формирование двигательного навыка / Р.В.Бондаренко, Л.Ю. Захарова // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-metodiki-obucheniya-pismu-na-formirovanie-dvigatel'nogo-navyka>
10. Волков, Б.С. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу [Текст] / Б.С.Волков, Н. В. Волкова. – СПб.: Питер, 2009. - 240 с.
11. Ветвицкий, В.Г. и др. Современное русское письмо [Текст] /В.Г. Ветвицкий. – М.: Просвещение. – 1974. – 145 с.
12. Вербицкая, Л.А. Давайте говорить правильно. Трудности современного русского произношения и ударения [Текст] / Л.А. Вербицкая. – М.: Академия, 2008. – 385 с.
13. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов [Текст] : Автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.03. Моск. пед. ун-т. - М., 2006. – 16с.
14. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова. – М.: Владос, 2006. – 365 с.
15. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод.пособие [Текст] / Т.Г. Визель. - М.: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. - 127 с.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: АСТ, 2013. – 790 с.
17. Галкина, Г.Г. Звуки, буквы я учу! Методическое руководство к альбому №3 по обучению грамоте дошкольника. Методическое руководство к альбому упражнений №3 по обучению грамоте дошкольников логопедической группы [Текст] / Г.Г. Галкина. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2011. – 40с.
18. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 480 с.
19. Григоренко, Е.Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками [Текст] : дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Григоренко Елена Леонидовна. – М., 2012. – 299 с.
20. Гилберт, К. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты [Текст] / К. Гилберт, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
21. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма [Текст] / Е.В. Гурьянов. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. - 264 с.
22. Журова, Л.Е. Обучение грамоте детей в детском саду [Текст] / Л.Е. Журова. - М.: Педагогика, 1979. - 152 с.
23. Зиндер, Л. Р. Очерк общей теории письма [Текст] / Л.Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1987. – 112 с.
24. Иванова, В.Ф. Принципы русской орфографии [Текст] / В.Ф.Иванова. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1977. – 230 с.
25. Иншакова, О.Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ [Текст] // Практическая психология и логопедия. - М.: Издательство «Коррекционная педагогика, 2003. - №1-2 (4-5) - С. 37 - 41.
26. Каше, Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения Методическое наследие. Логопедия / Г.А. Каше. - М.: Просвещение, 1966. - С. 167-186.

27. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н.Корнев – СПб.: ИД «Мим», 1997. – 286 с.
28. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие [Текст] / А. Н. Корнев. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 128 с.
29. Корнеев, А.А. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма: Дис. канд. псих. наук [Текст] / А.А. Корнеев. - М., 2005. - 139 с
30. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. - 224 с.
31. Лалаева, Р.И. Нарушение письменной речи [Текст] / Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. - М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. - С. 459 – 498 с.
32. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов [Текст] /Р.И.Лалаева. -- М.: Просвещение, 1983. - 136
33. Лалаева, Р.И. Проблемы логопедической диагностики [Текст] // «Логопедия сегодня». - 2007. - № 3. - С.8-9.
34. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] / Р.Е.Левина. - М.: АРКТИ, 2005. - 224 с.
35. Лопухина, И.С. Логопедия (речь, ритм, движение) [Текст] / И.С.Лопухина - М.: Корона-принт, 2004. - 128 с.
36. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
37. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р.Лурия - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. - 214 с.
38. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] // Сборник Письмо и речь: Нейролингвистические исследования /под ред. А.Р.Лурия. - М.: Издательство «Академия», 2002. - С. 10 - 76.
39. Мастюкова, Е.М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников. Сборник [Текст] / Е.М. Мастюкова. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. - М.: Прометей, 1991. - С.4-15.
40. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. Из опыта работы: Учебное пособие. [Текст] / Л.Г. Милостивенко. - Санкт-Петербург: Стройлеспечать, 1996. - 64 с.
41. Морозов, С.А. Социальные и правовые аспекты помощи лицам с расстройствами аутистического спектра (книга для родителей и специалистов) [Текст] / С.А. Морозов, Т.И. Морозова - М.: Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2008. - 329 с.
42. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки [Текст] /Л.Г.Нуриева. - М.: Теревинф, 2003. - 160 с.
43. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О.С.Никольская, М.М.Либлинг, Е.Р.Баенская. - М.:Теревинф, 2017. - 288 с.
44. Парамонова, Л.Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ [Текст] // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. - М.: Изд-во МСГИ, 2004. - С. 180 - 187.
45. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Издательство «Союз», 2004. - 240 с.
46. Орфинская, В. К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи [Текст] / В. К. Орфинская. - Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1959. - 272 с.
47. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] / И.Н. Садовникова. - М.: Аркти, 2005. 400 с.
48. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1995. - 256 с.
49. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве [Текст] / Н.П. саклина. - М.: Просвещение, 1965. - 215с.
50. Соколова, Е.Н. Обучение чистописанию [Текст] / Е.Н. Соколова, О.Т. Тарасова; под ред. В. А. Менчинской. - М.: Просвещение, 1969. - 110 с.
51. Спирова, Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи [Текст] // Проблемы психического развития аномального ребёнка. - М.: Просвещение, 1966. - С.53 - 54.
52. Спирова, Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма [Текст] // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Издательство «Просвещение», 1965. - С. 33 - 45.
53. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей [Текст] /А.Л.Сиротюк. - М.: ТЦ Сфера, 2001. - 396 с.
54. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / О.А. Токарева //

- Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. - Т. 2. - С. 456 - 469.
55. Ткаченко, Т.А. В первый раз - без дефектов речи: Методическое пособие [Текст] / Т.А. Ткаченко. - СПб.: Детство-пресс, 2010. - 286с.
56. Ткачук, Ю.Г. Становление навыка письма у детей младшего школьного возраста [Текст] // Молодой учёный 2016 №11 (115) июнь - 1. - Международный научный журнал. — Казань: Молодой учёный. — 1843 с.
57. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст] / Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с
58. Филичева, Т. Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. - Москва : Дрофа, 2009. -96 с.
59. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 [Текст] / М.Е. Хватцев ; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шахоской. - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС,2009. - 272 с.
60. Чиркина, Г.В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения [Текст] / Г.В. Чиркина: Автореферат дис.. канд. пед. наук. - М., 1967. - 88 с.
61. Швачкин, Н.Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие [Текст] / Составление К.Ф. Седова. - М.: Лабиринт, 2004. - 330 с.
62. Щерба, Л. В. Теория русского письма [Текст] / Л.В. Щерба. - Л.: Наука, 1983. 134 с.
63. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / М.И.Матусевич, Л. Р. Зиндер. — М., 2008.- 212 с.
64. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты [Текст] // Вопр. психол.— 1956.— № 5.— С. 51-59.
65. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Издательство «ИНТОР», 1998. - 112 с.
66. Юрьева, М.В. Формирование графического действия и элементарного навыка письма у младших школьников в условиях коррекционно- развивающего обучения [Текст] / М.В. Юрьева: Дис.... канд. пед. наук. - Тамбов, 2002. - 186 с.
67. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя- логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. - М.: Когито-Центр, 1996 - 47 с.
68. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Ястребова. - М.: Просвещение, 1984. - 159 с.
69. Boucher, J., Warrington, E.K. Memory deficits in early infantile autism: Some similarities to the amnesic syndrome // British Journal of Psychology, 1976. - Vol. 67. - PP. 73-87.
70. Catts, H. W. The relationship between speech-language impairments and read–ing disabilities [Текст] // In: H. Grimm & H. Skowronek (Eds.) Language Acqui–sition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention. Berlin — New York, 1993. P. 167-182.
71. Edelson, S. Summary Notes - Autism and the Limbic System. - Salem (Oregon): Centre for the Study of Autism, 2003.
72. Fassbinder, W., Tompkins, C. A. Hemispheric differences in word-meaning processing: Alternative interpretations of current evidence // Aphasiology, 2006. - April. - PP.110-123.
73. Federmeier, K.D. & Kutas, M. Right words and left words: Electrophysiological evidence for hemispheric differences in meaning processing // Brain Research and Cognitive Brain Research, 1999. - 8. - PP. 373-392.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/diplomnaya-rabota/208941>