



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у
младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
83,39% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Шукаева Аида Крыкбаевна

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор
Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ	
1.1. Понятие о дисграфии: определение, симптоматика, классификация ..	8
1.2. Особенности проявления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников	26
1.3. Современные подходы к коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста	32
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	43
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	
2.1. Исследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией	46
2.2. Апробация психолого-педагогических средств коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста	55
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей определяется, прежде всего, когнитивной функцией, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности. Речь играет огромную роль в психическом развитии ребенка, и любые ее нарушения обуславливают сложности овладения школьной программой.

В последние годы появилось достаточно большое количество школьников, которые с трудом осваивают родной язык как учебный предмет. Причиной данного явления выступает наличие у многих из них дисграфии, т.е. нарушения письма, выражающееся в специфических ошибках стойкого характера, вследствие недоразвития или распада высших корковых функций, участвующих в акте письма.

Письменная речь представляет собой сложный вид психической деятельности, противопоставленный устной речи, формирующийся только в условиях целенаправленного обучения. Овладение письменной речью является важным и неотъемлемым условием для успешного усвоения программы по всем школьным предметам, что может привести к неуспеваемости, дезадаптации ребенка.

Нарушения процесса овладения письменной речью рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.)

Освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны, как общие методологические подходы, так и направления, содержание и

дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). Однако, и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока.

Специфические расстройства письма (дисграфии) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова) часто являются причиной отклонений в формировании личности ребенка.

Исследуя специфические механизмы нарушений письма, ученые и практики в последнее время все больше внимания уделяют общефункциональным механизмам речевой деятельности, которые играют важную роль и при овладении письменной речью. В качестве таких общефункциональных механизмов рассматриваются мыслительные операции, восприятие, память, внимание, способности к абстрактным способам деятельности, сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, намерений и мотивов поведения (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Собонович, Л.С. Цветкова и др). Данное положение важно в аспекте нашего исследования.

Поэтому нарушения письменной речи у младших школьников в настоящее время рассматриваются как актуальная, теоретически и практически значимая проблема. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок, ведущих к артикуляционно-акустической дисграфии, для ранней коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Объект исследования – нарушения письменной речи младших школьников.

Предмет исследования – особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Гипотеза: процесс коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников будет эффективен при условии использования оптимально подобранных для каждого ребенка средств формирования фонематического восприятия, правильного произношения всех звуков, слуховой дифференциации звуков.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой нами гипотезы, были поставлены следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность и содержание понятия «дисграфия», выявить причины и виды дисграфий;
2. Описать особенности проявления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников;
3. Изучить современные подходы к коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста;
4. Провести исследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией;
5. Апробировать подобранные психолого-педагогические средства коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Теоретико-методологическая основа исследования. При написании выпускной квалификационной работы мы опирались на теорию А.Р. Лурия «О психофизиологической основе письма», на классификацию дисграфии, предложенную сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена в 1989 году. Методические разработки и научные исследования принадлежат таким, ученым как: Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, Г.М.

Сумченко, Ю.Г. Демьянов, С.Б. Яковлев, Г.А. Волкова, Е.А. Логинова, Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин. Р.Л. Креймер, М.Р. Львов.

Мы опирались на комплекс положений ряда смежных наук: положения психологии о соотношении мышления, языка и речи, взаимосвязи речи с другими психическими процессами (Т.Г. Богданова, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, Д. Слобин и др.); нейропсихологический подход (Т.В. Ахутина, Н. Н. Корсакова, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, О.Н. Усанова, Л.С. Цветкова и др.), теоретические положения системы обучения и воспитания аномальных детей (Л. В Занков, И. Я. Соловьев, Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. Л. Власова, В.В. Лубовский и др.); научные теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Лурия и другие).

Нами использовались следующие **методы** исследования: анализ и систематизация научно – методической литературы по проблеме, беседы с детьми, педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности детей, методы математической обработки полученных данных.

Базой исследования являлось «КГУ общеобразовательная школа» №1 отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с диагнозом ОНР III уровня.

Этапы исследования. В процессе исследования выделялись следующие этапы:

1 этап – теоретический анализ научной литературы и теоретическое обоснование исследуемого вопроса;

2 этап – разработка плана проведения констатирующего этапа, подбор психодиагностических средств и процедуры исследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией;

3 этап – составление и апробация подобранных психолого-педагогических средств коррекционной работы по устранению

артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста;

4 этап – проведение контрольного этапа исследования, анализ эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования заключается в разработке содержания коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста, включающей оптимально подобранные для каждого ребенка средства формирования фонематического восприятия, правильного произношения всех звуков, слуховой дифференциации звуков.

Теоретическая значимость заключается в том что, в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме коррекции нарушения письма у учащихся начальных классов с артикуляторно-акустической дисграфией. Рассмотрены общие подходы и методики устранения дисграфии.

Практическая значимость полученных результатов теоретического и экспериментального этапов исследования состоит в том, что внедрение результатов исследования в практику работы образовательных учреждений обеспечивает эффективность коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся младших классов, а также полученные данные могут быть полезны для логопедов, учителей, психологов с целью профилактики и коррекции дисграфических ошибок в письменных работах учащихся.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

1.1. Понятие о дисграфии: определение, симптоматика, классификация

Дисграфия относится к нарушениям письменной речи. Письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которые формируются только в условиях целенаправленного обучения. Установленный факт, что устная речь формируется первой, в то время как письменная - это надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка [25, с.64],

Нельзя забывать, что дети в своей устной речи, не всегда способны передать всю необходимую информацию, используя только языковые средства, и дополняют речевое высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственный бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему. И если устная речь развивается в процессе практического общения ребенка со взрослыми, главным образом на основе подражания речи окружающих, и ни один ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь, артикуляция еще долго остается неосознанной, то овладение письменной речью требует обучения, последовательного осознания всего процесса.

Для говорящего ребенка на первом плане стоит содержание его речи, а ребенок, которому нужно написать слово, всегда имеет дело, прежде

всего со звуками, из которых состоит слово, и с теми буквами, с помощью которых он должен его написать. Фактически, детям в процессе освоения письменной речи приходится овладевать стилистически новым жанром построения высказываний [10, с.22],

Письменная речь представляет собой не только фиксацию содержательной стороны речи с помощью специальных графических знаков, но и в обязательном порядке предполагает создание программы высказывания письменного текста, то есть порождения речи на письме. Поэтому строение письменной речи выражается сложной многоуровневой структурой, включающей, по мнению А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой три уровня: психологический, психофизиологический и лингвистический.

На психологическом уровне решается задача программного построения письменного высказывания, которая в дальнейшем, на втором психофизиологическом уровне, реализуется с помощью выполнения основных операций письма. Третий уровень обеспечивает письмо лингвистическими языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла в лингвистические коды - в лексико-морфологические и синтаксические единицы. Первым уровнем также обеспечивается функция контроля за речевой продукцией.

Письменная речь, представляя собой абсолютно новый вид речевой деятельности, не может сформироваться сама по себе на пустом месте, без предваряющей его ступени - письма, которое, по словам А.Р. Лурия, можно считать некой «рецепторной ступенью» в процессе появления письменной речи [26, с.43],

С понятием «письмо» - специалисты обычно связывают сложную форму знаковой деятельности, позволяющую фиксировать и передавать чужую речь с помощью системы графических знаков. Овладение письмом происходит путем последовательного освоения его операционального состава.

Как вид деятельности, в понимании А.Н. Леонтьева [22, с.122], письмо включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов и графо-моторные операции. Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Навык символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, формируется на основе развивающихся у ребенка способностей к символизации более широкого плана: символической игры, изобразительной деятельности и др. Кроме того, необходимой его предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания [8].

Развитие фонематического восприятия ребенка проходит несколько стадий:

1) Дофонетическая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей.

2) Начальный этап овладения восприятием фонем: различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не различаются близкие по дифференциальным признакам. Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики).

3) Дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенку доступно различение между правильным и неправильным произношением. Однако неправильно произнесенное слово еще узнается.

4) Правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии, но ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. На этом этапе сенсорные эталоны фонематического восприятия еще нестабильны.

5) Завершение развития фонематического восприятия. Ребенок слышит и говорит правильно, перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова. До этого момента фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения [16, с.69].

С началом обучения в школе (или еще в детском саду) он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания. Наступает шестой этап - осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит. Иногда этот процесс запаздывает в связи с недоразвитием устной речи, при задержке психического развития или при психическом недоразвитии. Достижение данного этапа развития фонематического восприятия является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом. В этом случае у ребенка слуховое различение некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различение фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие - звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов [23, с.83],

Нарушению фонологического структурирования, т.е. фонематического анализа, большинство исследователей отводит главенствующую роль в механизме дисграфий [17, с.217]. Второй этап операции как бы не замечается или недооценивается. А между тем экспериментально-психологические данные свидетельствуют, что буквенная запись и результат фонематического анализа далеко не всегда совпадают. Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин этого кроется в специфике второго этапа

операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций.

Для овладения письмом важно знать, как правильно произносится слово, и уметь анализировать его звуковую сторону.

Если вернуться к «истокам» данного процесса, то необходимым становится освещение и психологических предпосылок формирования письма, нарушение, или несформированность, которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей [35, с.46],

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

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

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

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

И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения [38, с.56].

Обязательное участие в формировании письма всех описанных предпосылок, а также и всех звеньев структуры письма и в дальнейшем в осуществлении этого процесса особенно четко прослеживается при его патологии.

Формирование предпосылок письменной речи, функционального базиса письма среднестатистически завершается к 6-7-летнему возрасту. Однако это не означает, что вышеназванные психические функции и процессы у ребенка совершенны, но они достаточны, чтобы начать обучение, в ходе которого все структурные звенья письма продолжают свое развитие. Психологическая система письма будет изменяться в сторону постепенного перехода от овладения «техникой» записи к формированию письменной речи, письменному выражению мыслей.

С точки зрения нейропсихологии выделены компоненты структурно-функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма ребенком (А.Р. Лурия):

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования, отвечающий за поддержание активного тонуса коры при письме;

II блок – блок приема, переработки и хранения информации, участвующий в таких операциях, как:

- переработка слухоречевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память);

- переработка кинестетической информации (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений);

- переработка зрительной информации (актуализация зрительных

образов букв и слов);

- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов);

III блок - блок программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинетическое) программирование графических движений;

- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма.

Несформированность каждого из перечисленных компонентов может вызывать трудности письма, выступая относительно изолированно или в сочетании [26].

Психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности, успешность формирования которой у детей зависит от состояния и уровня развития устной речи, являющейся своего рода предшествующей подготовительной фазой по отношению к письменной речи (Б.Г. Ананьев [2], Р.И. Лалаева [20], И.Н. Садовникова [33]).

Письменная речь представляет собой вид временных связей второй сигнальной системы, механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Л. С. Выготский [7], Б. Г. Ананьев [2]).

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, так как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Существуют уровни формирования письменной речи. По мнению Л.

С. Цветковой, первый уровень – психологический, решающий задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма (Л.С. Цветкова [1, с.37]).

Психологический уровень включает ряд операций:

1. Возникновение намерения, мотива к письменной речи.
2. Создание замысла (о чем писать).
3. Создание на его основе общего смысла (что писать) содержания.
4. Регуляция деятельности и осуществление контроля над выполняемыми действиями.

Психолингвистический уровень обеспечивает операциональную сторону реализации плана. Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

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

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Таким образом, психолингвистический уровень состоит из следующих

звеньев:

1. Процесс звуко различения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы.

2. Объем акустического восприятия и слухоречевая память обеспечивают восприятие определенного объема информации и удержание ее в оперативной памяти.

3. Актуализация образов – представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и ее перешифровка в соответствующие буквы.

4. Актуализация моторного образа буквы и ее перешифровка в соответствующую букве серию тонких движений руки.

5. Написание букв, слов, фраз.

Психофизиологический уровень обеспечивает реализацию всех указных выше операций и действий:

1. Процесс звуко различения обеспечивается совместной работой речедвигательного и акустического анализаторов.

2. Объем восприятия акустических речевых сигналов обеспечивается акустическим анализатором, и, возможно совместно с кинестетическим. В структуру восприятия входит звено иконической памяти, которое обеспечивает кратковременный отбор и удерживание нужной информации для переработки.

3. Перешифровки с одного психического процесса на другой (со звука на букву) происходят благодаря совместной работе акустической, зрительной и пространственной анализаторных систем, которые обеспечиваются работой третичной задней зоны мозга, височно-теменно-затылочной зоной (ТРО), где идет актуализация образов-представлений буквенных знаков.

4. Перешифровка оптического образа буквы в двигательный, и написание буквы происходят благодаря сложной совместной работе

зрительной и двигательной анализаторных систем.

Таким образом, как указывает Л.С. Цветкова, формирование и протекание письма невозможно без наличия межанализаторных связей, так как письмо осуществляется группой совместно действующих анализаторных систем. Автор отмечает, что при обдумывании письма на начальной стадии, все указанные уровни включаются в работу последовательно, но при осуществлении этой сложной функции, все уровни работают совместно, уступая лидирующее место друг другу, в зависимости от задачи (Л.С. Цветкова [40]).

Итак, письмо и письменная речь являются одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с устной речью и другими ВПФ, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе. Несформированность какой-либо из высших психических функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Содержание термина «дисграфия» (от лат. «графо» – пишу) в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р. И. Лалаева (1997) дает следующее определение: дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [19].

И.Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников - трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [33].

А. Н. Корнев (1997, 2003) называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [17].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко (1984). Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма (и чтения) с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений [13].

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении

смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения.

Логинова Е.А. выделяет 5 форм дисграфии [23]:

1. Артикуляторно-акустическая форма дисграфии.

Ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

2. Акустическая форма дисграфии.

Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих, фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие - глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие - шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.).

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: «письмо», «лубит», «больит» и т.д.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Для этой формы дисграфии наиболее характерны следующие ошибки:

пропуски букв и слогов; перестановка букв и (или) слогов; недописывание слов; написание лишних букв в слове (бывает когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго «поет звук»; повторение букв и (или) слогов; контоминация - в одном слове слоги разных слов; слитное написание предлогов, отдельное написание приставок («настоле», «на ступила»).

Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи.

4. Аграмматическая дисграфия.

Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики («красивый сумка», «веселые день»). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, «вплотную» приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой.

5. Оптическая дисграфия.

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфичных» элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и ш ц щ; б в д у.....

Если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме.

Ошибки, наиболее часто встречающиеся на письме: недописывание элементов букв (связано с недоучетом их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и т.д.; добавление лишних элементов; пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; зеркальное написание букв.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила. Р. И. Лалаева (1997), характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности [20].

Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом. Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, неполноценной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез.

Нарушения письма, обусловленные расстройством элементарных функций (анализаторных), не рассматриваются как дисграфия. В современной логопедической теории также не принято относить к дисграфическим ошибки, имеющие вариативный характер и обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, дезорганизующих письмо как сложную речевую деятельность.

И. Н. Садовникова (1995) выделяет три группы специфических ошибок, не соотнося их с какими-либо видами дисграфии, но, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей [33]. Так, ошибки на уровне буквы и слога могут быть обусловлены:

- несформированностью действий звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);
- трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (смещение парных звонких и глухих согласных; лабиализованных гласных; сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат);
- кинестетическим сходством в написании букв (замены букв, имеющих тождественные графомоторные движения);
- явлениями прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи, связанными со слабостью дифференцировочного торможения (искажения фонетического наполнения слов: персеверация - застревания на какой-либо букве, слоге, или повторение в слове; антиципация - предвосхищения буквы или слога).

Ошибки на уровне слова могут быть обусловлены:

- затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов (нарушение индивидуализации слов, проявляющееся в раздельном написании частей слова: приставок или начальных букв, слогов, напоминающих предлог, союз, местоимение; в разрывах слов при стечении согласных из-за слабой артикуляторной слитности; в слитном написании служебных слов с последующим или предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов);
- грубыми нарушениями звукового анализа (контаминация - соединение частей разных слов);
- трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования: неправильное

использование приставок или суффиксов; уподобление различных морфем; неправильный выбор формы глагола). Ошибки на уровне предложения могут быть обусловлены:

- недостаточностью языковых обобщений, не позволяющей школьникам «уловить» категориальные различия частей речи;
- нарушениями связи слов: согласования и управления (аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени).

И. Н. Садовникова выделяет также ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную, дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму [33]. Ошибки, выступающие как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. К таким ошибкам автор относит: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смешения; зеркальную обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, при ложной дисграфии (незрелом письме), эти ошибки единичны и не имеют стойкого характера.

Среди причин, вызывающих дисграфию, выделяются: обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью задержка в формировании важных для письма функциональных систем; нарушения устной речи органического генеза; трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий (латерализации); задержка в осознании ребенком схемы тела. Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также - анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности. Спровоцировать ее появление могут аффективные расстройства (И. Н. Садовникова, 1995) [33].

Существует много научных толкований относительно происхождения дисграфии, что говорит о сложности данной проблемы. Кроме того, изучение этиологии нарушений письменной речи у определенного ребенка затруднено тем, что к моменту начала школьного обучения, вызвавшие расстройство факторы заслоняются новыми, гораздо более серьезными вновь возникшими проблемами (И. Н. Садовникова, 1995) [33]. Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи проанализированы А. Н. Корневым (1997, 2003) [17]. Он указывает на то, что данные нарушения обычно возникают при сочетании действия патогенных факторов в период раннего онтогенеза с неблагоприятными микро и макросоциальными условиями жизни ребенка. В свою очередь, в этиологии расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений.

Первая группа - это конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников. Конституциональный генез дисграфии, не сочетающийся с неблагоприятным экзогенным воздействием, встречается относительно редко (точных данных нет).

Вторая группа - это энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пери- и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза (пренатальный период) чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем, получивших название «дизонтогений» (негрубые, резидуальные состояния), к неравномерности развития отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции).

Неравномерность развития каких-либо областей мозга отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции [17].

Так, согласно данным нейропсихологии (Э. Г. Симерницкая, 1985; Л. С. Цветкова, 2001; Т. В. Ахутина, 2001; А. В. Семенович, 2002), функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, в том числе и письма: плавности, переключаемое, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи [1, с.16].

Таким образом, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном, как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

1.2. Особенности проявления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников

Проблема дисграфии активно изучается в психологическом и нейропсихологическом аспектах. Большое внимание уделяется изучению структурных операций письменно-речевой деятельности, а также базовых психических операций и функций, влияющих на ее становление. Во многих работах указывается на то, что нарушения письменной речи часто сочетаются с нарушением формирования неречевых психических функций. Однако психологический аспект исследования проблемы разработан лишь частично.

В отечественной логопедии дисграфия рассматривается, прежде всего, как специфическое языковое нарушение. Большинство авторов полагает, что трудности в овладении письмом и чтением обусловлены выраженными нарушениями устной речи, а именно: несформированностью произносительных навыков, фонематических процессов, морфологических и синтаксических обобщений (Т. Бессонова, Л. Бенедиктова, Л. Ефименкова, Г. Мисаренко, Р. Лалаева, Р. Левина, С. Мнухин, Н. Никашина, Л. Парамонова, И. Садовникова, Л. Спирина, А. Ястребова и др.).

В нашем исследовании мы рассматриваем артикуляторно-акустическую дисграфию у младших школьников. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Нарушения письма при этой форме дисграфии связано с аномальным развитием устной речи. Не все расстройства устной речи в одинаковой мере влияют на овладение письмом. Те из них, которые препятствуют развитию дифференцированных фонематических представлений, дезорганизуют фонематическое восприятие, затрудняют овладение фонематическим анализом, являются наиболее неблагоприятными.

Поскольку фонематические представления формируются на основе интеграции артикуляторных и акустических дифференциальных признаков, при подобных нарушениях межанализаторного взаимодействия они оказываются неполноценными. Речевой слух не только не способствует самокоррекции, но и искажается под действием дефектного звукопроизношения.

Сочетание таких нарушений приводит к дисграфии: дефекты произношения проявляются в письме, и ребёнок пишет слова так, как произносит их. У детей этой группы обычно имеются полиморфные нарушения звукопроизношения. Наряду с заменами и смешением встречаются искажения и упрощения звуков. Упрощения звуков количественно преобладают («чашка - тяшка», «щенок – сенок» и т.п.). Это явление отражает общую незрелость артикуляционного аппарата, что обычно сопровождается артикуляторной диспраксией. В ряде случаев это приводит к нарушению слоговой структуры слова: пропускам и перестановкам слогов. Встречаются замены и смешения звуков, которые ребёнок произносит правильно.

Для детей этой группы характерна повышенная отвлекаемость, слабость произвольной концентрации внимания и волевых процессов. Интеллектуальная сфера неравномерна. Вербально-логические способности гораздо ниже невербальных. В наибольшей степени страдают: способность к воспроизведению ритмов, тонкая пальцевая моторика и сукцессивные функции.

Основными направлениями коррекционной работы при этом виде дисграфии будут: совершенствование речевых навыков, формирование соответствующих предпосылок интеллекта, формирование навыка поэтапного контроля за процессом и результатом письма.

Часто ребёнок, имеющий неполноценную речевую моторику и кинестезию целиком опирается на проговаривание, что является причиной стойких ошибок. Поскольку у ребёнка с артикуляторно-акустической

формой дисграфией страдает не только речедвигательный, но и слуховой анализатор работа должна вестись параллельно: над формированием кинестезий и развитием фонематического восприятия.

По данным Л. Парамоновой [37; 38], отсутствие своевременной логопедической помощи детям с различными нарушениями речи приводит к тому, что учащиеся испытывают значительные трудности в овладении программными требованиями по русскому языку.

В то же время В. Брагинский [10] указывает, что до сих пор отсутствует четкое представление, какое влияние на возникновение дисграфии оказывают невыраженные речевые нарушения, несформированность отдельных речевых функций и изменяется ли значимость сформированности речи на разных этапах формирования письменной речи.

Высокий уровень развития устной речи является далеко не единственной предпосылкой для успешного овладения письмом и чтением. Так, существуют методы обучения письму и чтению глухих, слепоглухих и неговорящих детей раннего возраста, у которых овладение письменной речью, наоборот, часто становится базой для овладения устной речью (Е. Гончарова [14, с. 80-83]).

Тем не менее, недостаточность неязыковых функций, входящих в сложную системную организацию письма (за исключением оптикопространственных) в структуре дисграфии практически не выделяется и не рассматривается. Имеются лишь общие указания на недоразвитие когнитивных и перцептивных процессов, лежащих в основе навыка чтения и письма. При этом выделяются следующие трудности, которые испытывают учащиеся с нарушениями письменной речи: нарушения фонематического восприятия; дефицит в развитии моторных функций, зрительного восприятия и зрительно-моторных представлений; специфические нарушения корковых функций. Кроме того, в литературе отсутствуют данные о характере и соотношении ошибок на письме при

зрительно-пространственных, вербальных, мнестических и других нарушениях, что не позволяет установить связь между дисграфией и недостаточностью определенных психических функций (О. Величенкова, Е. Логинова, Г. Чиркина) [33, с 41 – 43].

Письмо является сложным системным и произвольным психическим процессом. Это комплексный навык, который требует интеграции и координации различных функциональных систем. Поэтому письмо нельзя относить только к речи, к системным и произвольным процессам восприятия или к двигательной сфере. В настоящее время в качестве основных психологических предпосылок формирования письма выделяются следующие: сформированность устной речи, различных видов восприятия, предпосылок интеллекта, уровень сформированности абстрактных способов деятельности, способность к аналитико-синтетической деятельности, сформированность общего поведения, регуляции, саморегуляции, намерений и мотивов (А. Корнев [24; 25], Р. Лалаева [26], А. Лурия [30], Г. Мисаренко [35], И. Садовникова [43] и др.).

Нарушение любой из этих предпосылок может приводить не только к возникновению дисграфии, но и к системному эффекту - нарушению или несформированности других психических процессов, структурно или функционально связанных с нарушенным компонентом. Это объясняется тем, что каждый компонент входит в состав нескольких психических функций, поэтому первичное нарушение любого из них отражается на других психических процессах (Т. Ахутина [4]). Кроме того, причиной дисграфии может быть нарушение интеграции и координации психических и речевых функций, обеспечивающих процесс письма (А. Корнев [25, с. 89]).

В имеющихся работах подчеркивается, что для школьников с дисграфией характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность высших психических функций, диспропорция в

развитии отдельных психических функций. Так, по данным А. Корнева [25], у многих учащихся с дисграфией общий интеллектуальный показатель в методике Д. Векслера оказывается значительно ниже, чем у детей без нарушений письменной речи; выявляется диспропорция в состоянии вербального и невербального интеллекта.

У большинства учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи и дисграфией отмечаются низкий объем внимания, кратковременной и словесно-логической памяти, низкий уровень концентрации, переключаемости внимания, дефицитарность динамического праксиса, реципрокной и графомоторной координации (А. Ястребова [52]). В исследовании М. Безруких [7] было выявлено, что у школьников 9-10 лет с дисграфией и дислексией с соответствующим возрастной норме речевым развитием имеют место трудности вербально-логического мышления, низкий объем памяти, трудности концентрации внимания.

Т. Ахутина [3-5] указывает, что нарушения письма носят различный характер при слабости функций левого и правого полушарий. Так, слабость функций правого полушария проявляется в зрительно-пространственных трудностях и в дефиците акустического гнозиса. В свою очередь, недостаточное развитие функций левого полушария проявляется в трудностях переработки слухоречевой и кинестетической информации в сочетании с трудностями трудности программирования и контроля. Кроме того, у детей с нарушением письменной речи и слабостью функций левого полушария нарушается способность к вербализации пространственных представлений, отмечаются слабость вербально-логического мышления, дефицит сукцессивных навыков [43, с. 114 – 115].

Существуют данные, что у левополушарных детей дисграфия встречается чаще. Так, в исследовании Л. Спировой было выявлено, что у школьников с дисграфией имеет место накопление признаков левшества. В частности, наименьшее количество дисграфических ошибок было

выявлено у детей с максимальной степенью правшества. В свою очередь, наиболее выражена дисграфия была у школьников, у которых гностические правополушарные нарушения сочетались с левополушарными, что затрудняло процесс компенсации. Одной из причин левополушарной недостаточности (как на функциональном, так и на морфологическом уровнях) может являться гиперфункция правого полушария, которое подавляет созревание и функциональную активность левого полушария [45, с. 34-37].

Аналогичные данные указывают и другие авторы. В частности, сравнительный анализ успешности обучения учащихся с разным типом функциональной асимметрии полушарий головного мозга показал, что правополушарные дети отличаются самой низкой обучаемостью в общеобразовательной школе. В норме у первоклассников в начале года отмечается функциональное превосходство правого полушария над левым, однако в процессе школьного обучения у них происходит снижение активации правого полушария и увеличение активации левого. При этом существуют полушарные различия в динамике развития функций. У отличников то левополушарные (в 1-м и 3-м классе), то правополушарные функции (во 2 и 4 классе) обгоняют развитие этих же функций у слабо успевающих школьников [41, с. 3-11].

Таким образом, в настоящее время проблема дисграфии изучается в педагогическом, психологическом, клиническом, психогенетическом, нейропсихологическом и нейропсихофизиологическом аспектах. Многие авторы подчеркивают, что в этиологии дисграфии выявляется сложное переплетение причин, условий и предпосылок, что обуславливает комплексность симптоматики, сложную и вариативную структуру дефекта (Л. Бадалян, А. Корнев и др.). При этом биологические факторы играют важную роль в первые годы жизни ребенка, в то время как к школьному обучению возрастает роль социально-психологических факторов.

1.3. Современные подходы к коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста

В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи, связанным с замедленным темпом психического развития и нарушениями чтения и письма существует тесная взаимосвязь.

В то же время программы обучения детей в школе усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен ребенком. Поэтому дети, идущие в школу с диагнозом «задержка психического развития», испытывает большие трудности в обучении чтению и письму из чего следует, что задача профилактики и ранней коррекции дисграфии и дислексии чрезвычайно важна.

Одно из необходимых условий предупредительного воздействия — раннее распознавание настораживающих признаков речевого недоразвития. Ключевым моментом в определении возможных затруднений в письме и чтении и в организации коррекционных мероприятий является изучение фонематического развития детей с речевой патологией(ОНР). При этом речь идет о детях, имеющих ОНР 3 уровня, нарушения которых могут быть компенсированы совместными усилиями логопеда, дефектолога и учителя.

Работа с детьми, имеющими ОНР, осложнённые задержкой психического развития предполагает не только формирование у ребенка «инвентаря» языковых средств и совершенствование их использования в речи. Эта работа направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его внимания, памяти, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, т. е. тех функций и качеств, без которых невозможны полноценные речевое поведение и речемыслительная деятельность, а также переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития - овладение

письменной речью. Желательно, чтобы в дошкольном возрасте или на первом этапе обучения у детей формировались навыки языкового анализа и синтеза, т.е. навыки символизации устной речи с помощью букв [11, с.58].

Дети, страдающие дисграфией, нуждаются в особом внимании и помощи, так как специфические ошибки письма не могут быть преодолены обычными методами. Важно учитывать, что дисграфию значительно легче предупредить, чем устранить.

Дети с дисграфией, как правило, имеют хорошую зрительную память. Поэтому ни в коем случае нельзя предлагать им упражнения, где требуется исправить ошибки, изначально допущенные. Выполнение подобных упражнений может пагубно сказаться (из-за той же зрительной памяти) и на учащих, имеющих навык грамотного письма.

Не нужно предлагать детям исправлять ошибки, важно научить их не делать ошибок. Суть исправления дисграфии в том, чтобы искоренить саму мысль о том, что при письме можно эти самые ошибки допускать.

В решении вопросов диагностики дисграфии и организации профилактического воздействия возникает целый ряд проблем, которые требуют рассмотрения, как с позиции теории, так и практики [34,с.39].

Можно выделить следующие направления работы по профилактике дисграфии у детей.

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).

2. Развитие межанализаторного взаимодействия, успешивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов).

3. Развитие психических функций (зрительного и слухового внимания, памяти)

4. Развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи) [34,с.40]

Сложности представляет обучение детей звуковому анализу, который крайне важен для профилактики дисграфии и включающий такие компоненты как определение порядка звуков в слове; выделение отдельных звуков; различение звуков по их качественным характеристикам (гласный- согласный, твердый—мягкий). Работа по обучению звуковому анализу происходит поэтапно. На первом этапе уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. На втором этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Сначала дети вслушиваются в слова и звуки, интонационно выделяют звуки в словах, определяют место звука в слове, различают на слух твердые и мягкие согласные звуки, подбирают слова на заданный звук, а затем знакомятся с материализованными моделями слов (схемами). Здесь они учатся выделять все звуки в слове по порядку и моделировать слова [27, с.42].

В процессе непосредственной работы над различением букв широко используются такие приемы:

- складывание букв из составляющих их элементов;
- «переделка» одной буквы в другую;

- вылепливание смешиваемых букв из пластилина;
- письмо смешиваемых букв в воздухе (опора на более сохранный в данном случае двигательный анализатор);
- вырезание букв из бумаги или картона;
- обводка контуров букв;
- узнавание букв, по-разному расположенных в пространстве («перевернутых», «положенных на бок» и пр.);
- узнавание букв, наложенных друг на друга;
- узнавание букв, написанных разными шрифтами (печатные, рукописные, заглавные, строчные, стилизованные);
- письмо смешиваемых или неправильно изображаемых ребенком букв под диктовку (на заключительных этапах работы).

Все эти виды упражнений преследуют одну и ту же цель: привлечь внимание ребенка к особенностям начертания сходных букв, к имеющимся в них различиям и тем самым помочь ему усвоить правильное их написание. Очень важно провести достаточное количество письменных упражнений в правильном написании букв [14, с.51].

Одним из важнейших средств, способствующих решению задач профилактики дисграфии, особенно в период начала школьного обучения выступают дидактические игры, выступающие эффективным и продуктивным средством обучения.

1. Дидактические игры учат детей - учиться весело, радостно и без принуждения. Ведь о том, что игра - это часть учебного процесса, знает только педагог, ребёнок же не подозревает об этом, он играет.

2. Игра помогает, наряду с формированием и развитием фонематического восприятия организовать деятельность ребенка, обогащает его новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует речь. В результате чего у детей появляется интерес к урокам.

3. Игру можно применять в различных вариантах (иногда только

использовать фрагменты игры), обновляя и усложняя при этом речевой материал, и включая в неё дидактический материал по русскому языку разного уровня характера.

4. На примере дидактической игры можно реализовать задачи не только по развитию собственно фонематического восприятия, но и решить конкретные задачи самого урока, соотносящиеся с ключевыми вопросами программы по русскому языку в начальной школе. Например, разбор предложения по членам, части речи, выделить однородные члены предложения и так далее.

5. Игра помогает снять усталость и напряжение на уроке.

Дидактические игры проводятся при повторении и закреплении пройденного материала. Они направлены на увеличение словарного запаса, совершенствование звуковой культуры речи [18,с.52].

В процессе обучения дети последовательно овладевают анализом все более сложных по структуре слов. Они учатся вслушиваться в звуки речи, различать ударные и безударные гласные, сравнивать слова по звуковым моделям, находить сходство и различие и т. д.

В результате дети приобретают широкую ориентировку в звуковом строе речи, столь необходимую для обучения чтению, грамотному письму, для изучения родного языка. Доступная и привлекательная игровая ситуация делает познавательный процесс полноценным, при этом он окрашен положительными эмоциями, столь важными для ребенка. Выполнение упражнений типа «Зоопарк», «Что сказали звери?», «Волшебник», «Читаем по картинкам», «Отгадай имя...» позволяют избежать ошибки «неузнавания» слова при обучении чтению: ребенок читает, но не слышит, что прочитал. Поэтому упражнения и игры данного типа рекомендуется проводить регулярно.

Схемы слов ребенок может составлять при помощи мелких пуговиц-игрушек соответствующих цветов, что способствует развитию мышц пальцев. Дополнительная нагрузка на мелкую мускулатуру создается, если

пуговицы хранятся в прозрачной бутылочке или банке с завинчивающейся крышкой, которую нужно открывать или закрывать самостоятельно.

Разноцветные жетоны развивают и укрепляют память, тренируют мышцы пальцев. На жетонах написаны буквы, но специально внимание на них не заостряется, запоминание происходит произвольно. Затем начинается процесс узнавания. Выполнив все упражнения по всем темам, ребенок начинает читать целыми словами, что облегчает ему восприятие лексического значения слова и способствует развитию речи [14, с.31].

Организации специальной работы по профилактике и преодолению дисграфии у детей школьного возраста в своих исследованиях уделяют внимание Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, В. И. Ляудис, Л. Г. Парамонова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова и др .

Данная работа может осуществляться в нескольких методологических подходах.

Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. Анализируя диагностические данные, педагог выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии и в соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые виды дисграфии. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. Здесь несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

- совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при

коррекции дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания (или акустической);

- коррекция дефектов звукопроизношения и совершенствование фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - при коррекции акустико-артикуляторной дисграфии;

- совершенствование навыка произвольного языкового анализа и синтеза, способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений - при коррекции дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза;

- совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологического анализа состава слова - при коррекции аграмматической дисграфии;

- совершенствование зрительного восприятия, памяти;

- пространственных представлений;

- зрительного анализа и синтеза;

уточнение речевого обозначения пространственных соотношений - при коррекции оптической дисграфии [3,с.26].

В каждом из этих направлений выделены этапы работы, предложены виды заданий и упражнений, которые можно использовать в процессе занятий с детьми. Наиболее подробно логопедическая работа по коррекции определенных видов дисграфии отражена в книгах Р. И. Лалаевой и Л. Г. Парамоновой, в соответствующей главе учебного пособия «Логопедия» под ред. проф. Л.С.Волковой и проф. С.Н.Шаховской. В книге Л. Г. Парамоновой «Предупреждение и устранение дисграфии у детей» (2001) также охарактеризованы направления и виды работы по профилактике дисграфии, связанной с недостаточностью речевой и оптической функций.

Второй подход к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими

рекомендациями А.В.Ястребовой (1984, 1997) [46]. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность. Кроме того, организация работы с учетом рекомендаций А. В. Ястребовой позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. В рамках данного подхода коррекционно-развивающая работа посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Соответствующие мероприятия специалисты начинают реализовывать уже с первоклассниками, составляющими так называемую группу риска, т. е. с детьми, имеющими нарушения или недоразвитие устной речи. Основная задача логопеда в работе с такими детьми - с помощью систематических занятий, учитывающих школьную программу по родному языку (с начала обучения грамоте), совершенствовать устную речь детей, помогать им овладевать письменной речью и, в конечном счете, предупредить появление дисфагии и дислексии [3].

Логопед работает одновременно над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление [18].

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

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

овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания) [18].

Развивая все компоненты речевой функциональной системы, совершенствуя у детей навыки произвольных операций с языковыми элементами с учетом материала школьной программы по русскому языку, логопед одновременно решает несколько задач. К этим задачам А. В. Ястребова относит: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дислексии и дисграфии, предупреждение функциональной неграмотности и другие [43].

Можно выделить и третий подход - в коррекции дисграфии у школьников. Наиболее полно он охарактеризован И. Н. Садовниковой, которая предлагает свою методику диагностики нарушения письма, выделяет возможные направления работы, предлагает виды упражнений по их реализации [33]. Этот подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.

Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы. Так, среди

ведущих И. Н. Садовникова выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций и др. [33].

Нетрудно заметить, что все охарактеризованные выше подходы к коррекции дисграфии у школьников направлены, прежде всего, на совершенствование устной речи и языковых способностей детей, формирование операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности — письма. Это соответствует традиционному в логопедии пониманию детской дисграфии, как отражения в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Еще одним средством, которое используется в настоящее время являются компьютерные технологии.

Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

В основу использования НИТ в отечественной педагогике положены базовые психолого-педагогические и методологические положения, разработанные Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Д.Б. Элькониным и др.

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И.К. Воробьев, М.Ю. Галанина, Н.Н. Кулишов, О.И. Кукушкина и др.).

Первые опыты применения компьютера позволили выявить, что по сравнению с традиционными формами обучения младших школьников компьютер обладает рядом преимуществ.

Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес к деятельности с ним.

Компьютер несёт в себе образный тип информации, понятный детям, которые пока в совершенстве не владеют техникой чтения и письма. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка.

Необходимость разнообразить речевую практику ребенка, у которого есть трудности в письменной речи, – одна из наиболее сложных и важных задач, стоящих перед учителем-логопедом

Лабораторией компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработаны специальные программы для учителей-дефектологов: «Видимая речь», «Мир за окном», «Кроссворды», «Играя, учимся LOGO» и другие. Логопедические занятия по исправлению дисграфии можно вести с помощью «Word» - текстового редактора [48].

Поскольку у детей дисграфиков очень часто формируется напряжение, страх письма, а также нежелание совершенствовать навыки чтения, занятия на компьютере частично снимает эти проблемы, не превращая занятия в бесконечный процесс письма и переписывания.

Работа на компьютере разнообразна и привлекательна, поэтому вызывает положительный эмоциональный настрой, что является залогом успеха. Работа в текстовом редакторе напоминает урок обучения грамоте – поиск нужной клавиши сначала затягивается во времени и сопровождается проговариванием вслух, артикулированием каждого звука.

Таким образом, при работе включается речеслуховой анализатор, речедвигательный анализатор, зрительный анализатор. Двигательный анализатор включается на уровне движения пальцев по клавишам, что способствует развитию мелкой моторики руки ребенка.

По мере впечатывания букв, слогов, слов, фраз ребенок имеет возможность проследить строку слева направо, что важно для дисграфика.

Программа «Word» помогает логопеду в проведении диагностики: она позволяет сохранить в памяти компьютера выполненное задание ребенком в начале года и после коррекции для наглядного сравнения результатов.

Важно подобрать именно те средства, которые важны для конкретного ребенка, способствуют повышению результативности коррекционно-образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ литературы показал, что письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов, многих психических функций.

Нарушения письма при артикуляторно-акустической форме дисграфии связано с аномальным развитием устной речи. Не все расстройства устной речи в одинаковой мере влияют на овладение письмом. Те из них, которые препятствуют развитию дифференцированных фонематических представлений, дезорганизуют фонематическое восприятие, затрудняют овладение фонематическим анализом, являются наиболее неблагоприятными.

Поскольку фонематические представления формируются на основе интеграции артикуляторных и акустических дифференциальных признаков, при подобных нарушениях межанализаторного взаимодействия они оказываются неполноценными. Речевой слух не только не способствует самокоррекции, но и искажается под действием дефектного звукопроизношения.

Сочетание таких нарушений приводит к дисграфии: дефекты произношения проявляются в письме, и ребёнок пишет слова так, как произносит их. У детей этой группы обычно имеются полиморфные нарушения звукопроизношения. Наряду с заменами и смешением встречаются искажения и упрощения звуков. Упрощения звуков количественно преобладают («чашка - тяшка», «щенок – сенок» и т.п.). Это явление отражает общую незрелость артикуляционного аппарата, что обычно сопровождается артикуляторной диспраксией. В ряде случаев это приводит к нарушению слоговой структуры слова: пропускам и перестановкам слогов. Встречаются замены и смешения звуков, которые ребёнок произносит правильно.

Расстройство письма (дисграфия) у младших школьников занимает одно из центральных мест среди встречающихся у них речевых нарушений. Причины и патологические механизмы дисграфии у младших школьников с рассматриваются разными авторами. Ссылаясь на работы Ю.Г.Демьянова и В.А.Ковшикова, Е.А.Логинова пишет, что расстройства письма у учащихся могут быть обусловлены не столько нарушениями устной речи, сколько недостаточностью внимания, зрительного гнозиса, памяти, а также сукцессивных процессов, слабость которых препятствует формированию функции последовательного рядообразования, столь важной для процесса письма. Дисграфии могут быть связаны у школьников и с недостаточностью отдельных сторон зрительных и слуховых функций, с избирательной неполноценностью сложных форм анализа и синтеза структуры слов и предложений, с нарушениями мнестических процессов.

Причины распространенности у детей затруднений в овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом.

Общей характерной особенностью дисграфии является то, что структура нарушения письма, за редкими исключениями, включает не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы сочетаний неполноценных звеньев.

Поэтому важно на первых этапах обучения проводить работу по профилактике и коррекции дисграфии с помощью разнообразных средств. К таким средствам можно отнести игры, упражнения, компьютерные технологии и многое другое.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

2.1. Исследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Артикуляторно-акустическая дисграфия отмечается нарушением устной речи, за счет чего страдает и письменная речь. Известно, что при этой форме дисграфии страдает не только звукопроизношение, но и нарушением фонематическое восприятия, поэтому ребенок имеющий эту форму дисграфии, допускает ошибки при письме.

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось выявление ошибок письменной речи у младших школьников. Исследование проводилось на базе «КГУ общеобразовательная школа» №1 отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с диагнозом ОНР III уровня, обучающиеся в первом классе.

Предметом нашего исследования является особенности проявлений нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Главной задачей стало выявление проявлений артикуляторно-акустической дисграфии с последующей коррекцией нарушений.

Разработка схемы обследования детей исходила из принятой в настоящее время классификации дисграфии с учетом лежащего в основе каждого ее вида «слабого звена». Мы использовали методики Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой.

В связи с этим изучалось следующее:

1. состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков;

2. состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, являющихся предпосылкой артикулярно-акустической дисграфии);

3. сформированность элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям.

Для подсчета полученных результатов мы использовали следующие уровневые параметры, на которые опирались при определении характера проявлений и отнесения их к конкретному уровню.

Высокий уровень – ребенок верно выполняет задание, умеет определять звуковой состав слова, четко дифференцирует звуки, нарушения произношения практически не проявляются. Ребенок обращается за помощью адекватно ее использует.

Средний уровень - ребенок при выполнении заданий допускает ошибки в более половины заданий, затрудняется в фонематическом анализе, имеет нарушения звукопроизношения. Помощь использует не всегда верно.

Низкий уровень - ребенок допускает ошибки практически во всех заданиях, фонематический слух не сформирован, ошибки на письме преобладают над верным текстом.

1.Состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков [30].

Наиболее короткий и безошибочный путь выявления трудностей слуховой дифференциации звуков – это проверка возможности правильного показа детьми называемых картинок, название которых отличается друг от друга лишь одним звуком.

Обязательной проверке подлежит состояние слуховой дифференциации наиболее часто не различаемых детьми групп звуков. По акустическому сходству смешиваются следующие фонемы:

- парные звонкие и глухие согласные: [б-п],[в-ф],[г-к],[д-т],[з-с],[ж-ш];

- свистящие и шипящие: [с-ш], [з-ж], [с'-щ] ;
- аффрикаты: [ч-щ], [ч-ц], [ч-т'], [ц-т], [ц-с];
- сонорные: [р-л];
- заднеязычные: [г-к-х];
- гласные I и II ряда: [а-я, о-ё, у-ю, ы-и];
- лабиализованные гласные: [о-у, ё-у].

Задание №1

Цель: выявить уровень фонематического восприятия.

Ребёнку предлагается повторить сочетания из 2-3-4 слогов. Сюда входят слоги, состоящие из звуков, различающихся по акустическим признакам:

ба – па – ба

да – та – да

са – ша – са

Одинаковы ли слова:

Крыша – крыса

День – тень

Булка – белка

Задание №2

Цель: выявить умение определять наличие звука в слове.

Слова подобраны так, что заданный звук (гласный/согласный) находится в разных позициях (в начале, середине и в конце слова), наряду со словами, включающими данный звук, есть слова без этого звука и со смешиваемыми звуками.

Назови первый звук в словах (слова используются не все):

Аист, утка, иголка, очередь, овощи, улитка, утро, аптека, армия, альбом, искать, уходить, играть, охать, ахать, Африка, Индия, урожай, искры, индюк, утренник, адрес, Айболит, аквариум, антилопа, умывальник, остров

Назови последний звук в словах (А, О, И, У, Ы):

Голова, игра, стена, нога, шапка, нитка, скамейка, ручка, лейка, окно, пальто, кино, давно, крыло, отойди, назови, носи, огоньки, ручейки, книжки, пироги, маки, лопаты, букеты, лимоны, ленты, конфеты, иду, назову, обниму, какаду, брошу, крикну, ухожу, закружу, приду

Назвать первый и последний звуки в словах:

Избушка, иголка, изюминка, улица, улитка, ученица, афиша, ангина, указка, ищейка, овощи, обручи, окуни, окрики, опера, окна, осы, ослики

Задание №3

Цель: выявить умения определять порядок звуков в слове.

Назови все звуки по порядку:

Бак, зал, вар, ваш, выл, гам, гол, гул, дар, дым, дом, душ, жук, жар, ком, кот, кит, лом, лак, лук, мак, мыл, мал, мох, нос, наш, пар, пыль, пол, рак, рот, рыл, ром, сам, сок, сук, сын, сон, суп, сор, ток, так, тук, хор, шут, шар.

При обследовании предлагаются картинки на все перечисленные группы звуков. В подписях под этими картинками дано краткое разъяснение смыслового значения самих слов, которое обязательно должно быть понятно ребенку. Для исключения зрительного восприятия ребенком артикуляции взрослого (которое может сыграть роль «подсказки») рот взрослого закрывается экраном.

Названия картинок произносятся в именительном падеже и без всяких других относящихся к ним слов, которые могут сыграть роль подсказки. Например, используя картинки «лук-люк», нельзя просить ребенка показать горький и зеленый лук, поскольку это сразу поможет ему понять, что речь идет именно о луке, а не о люке. Результаты первого этапа обследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты выявления состояния слуховой дифференциации акустически близких звуков (в %)

Всего детей	Высокий	Средний	Низкий
12-100%	42%	33%	25%

2.Выявление состояния звукопроизношения (являющихся предпосылкой артикулярно акустической дисграфии) [12].

С целью обследования состояния звукопроизношения ребенку предлагается назвать все картинки, специально подобранные на наиболее сложные по артикуляции звуки. Каждый звук находится в трех положениях в слове: в начале, в середине, в конце.

Исключения составляют лишь звуки з-ж, приводимые только в начале и в середине слова, поскольку в конце слова они оглушаются. Картинки должны называться ребенком самостоятельно, то есть без предварительного называния их взрослым, что позволяет исключить элемент подражания.

В ходе проверки обращается внимание не только на замены одних звуков речи другим, но и на полное отсутствие звуков, а также на искаженное произношение звуков. Хотя искаженное произношение звуков, как правило, не отражается на письме в виде буквенных замен, однако и этот дефект нужно постараться устранить, т.к. такого рода дефекты (искаженное звучание) «не проходят с возрастом».

Если проверка состояния звукопроизношения покажет, что в речи ребенка сохраняются звуковые замены, то это следует считать явной предпосылкой артикуляторно акустической дисграфии.

Задания для детей:

Предложить придумать слова со звуком С и Ш.

Поднять букву С или Ш в зависимости от наличия ее в услышанном слове.

Выкладывание под буквами С и Ш картинок, в которых содержатся эти звуки.

Письменные упражнения в подборе пропущенной буквы в слове

(кры_а, кры_а – крыШа, крыСа).

Проверка слуховой дифференциации звонких-глухих и твердых-мягких согласных.

Звуки П-Б

Дифференциация звуков в словах: папа - баба; почка - бочка; палка - балка; пыль - быль; бил - пил; - запирать - забирать; - подбородок

Звуки Ф-В

Дифференциация звуков в словах: Фаня - Ваня; фаза - ваза; фантик - винтик; фляга - влага; флакон – вагон.

Показываем, что при изменении и замене звука меняется смысл слова.

Результаты второго этапа обследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты выявления состояния звукопроизношения (являющихся предпосылкой артикуляторно-акустической дисграфии) (в %)

Всего детей	Высокий	Средний	Низкий
12-100%	58%	25%	17%

3.Выявление сформированности элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям [20].

У ребенка необходимо проверить владение им теми видами звукового анализа слов. К таким видам анализа относятся следующие:

1. Узнавание звука на фоне слова.

Ребенок, владеющий этим видом анализа, должен уметь ответить на такой вопрос: «Есть ли звук Р в слове р-р-раза? в слове шуба? слове луна? В слове шар-р-р?» (Интересующий нас звук произносится несколько утрировано). Точно так же можно проверить и наличие в словах любого другого звука.

2. Определение примерного места звука по принципу: в начале, в середине или в конце находится данный звук.

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

а) Где ты слышишь звук С в слове с-с-сумка: в начале, в середине или в конце слова?

б) Где ты слышишь звук С в слове ле-с-с?

в) Где ты слышишь звук С в слове вес-с-сна?

Но прежде чем предлагать ребенку эти задания, необходимо убедиться в том, что он хорошо понимает значение слов «начало» и «конец», поскольку нередко дети дошкольного возраста не видят между этими словами смыслового различия, а значит отвечают наугад.

3. Выделение звука из начала и конца слова.

а) Какой первый звук в слове и-и-ива? А в слове а-а-астра?

б) Какой последний звук в слове мак? А в слове но-с-с?

При попытке выделения из начала слова не гласного, а согласного звука (Какой первый звук в слове сахар?), что является более сложным заданием, ребенок на первых порах вместо звука может выделять целый слог и отвечать, что первый звук здесь СА.

То же самое может наблюдаться и при попытке выделения гласного звука из конца слова (например, в слове Луна последним «звуком» ребенок нередко считает НА).

Именно по этой причине и следует начинать с приведенных выше самых простых заданий.

4. Проверяется и состояние звукового синтеза.

С этой целью ребенку предлагается узнать слово по отдельным предъявленным звукам, то есть синтезировать его из этих звуков.

Ребенок должен ответить на следующие вопросы: «Какое слово получается из таких звуков С-Л-О-Н? К-А-Р-Т-А ? С-Т-Р-А-У-С?»

Если ребенок окажется не в состоянии справиться с приведенными видами достаточно простых заданий, то есть если он не имеет даже самого элементарного представления о звуковой структуре слова и «не слышит» в них никаких отдельных звуков, а воспринимает их лишь как неразличимое

целое, то это следует считать явной предпосылкой рассматриваемого здесь вида дисграфии.

Такой ребенок не сможет в отведенные школьной программой довольно короткие сроки овладеть полным фонематическим анализом слов и неизбежно будет страдать дисграфией на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов. Результаты третьего этапа обследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты сформированности элементарных видов фонематического анализа слов (в%)

Всего детей	Высокий	Средний	Низкий
12-100%	42%	33%	25%

Обобщенные данные по проведенному исследованию мы представили в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты анализа выявленных дисграфических ошибок

Дети	Состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков состояния слуховой дифференциации акустически близких звуков			Состояние звукопроизношения (предпосылка артикуляторно акустической дисграфии)			Сформированность элементарных видов фонематического анализа слов		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
100%	42	33	25	58	25	17	42	33	25

По уровням это будет выглядеть следующим образом (таблица 5).

Таблица 5 - Проявления артикуляторно-акустической дисграфии по уровням

Всего детей	Высокий	Средний	Низкий
12-100%	47%	31%	22%

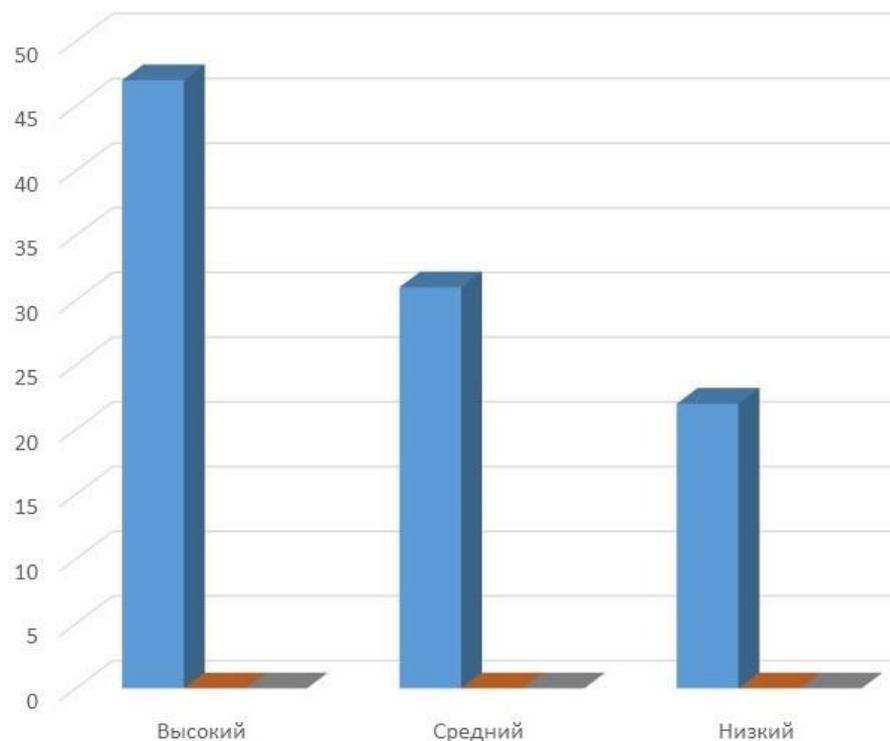


Рисунок 1 - Проявления артикуляторно-акустической дисграфии по уровням

Таким образом мы получили проявление разных степеней артикуляторно-акустической дисграфии, что важно для организации работы по ее коррекции.

У детей с **высокой** степенью дисграфии наблюдалось нарушение слуховой дифференциации акустически близких звуков, фонетического распознавания, полные звуковые замены, несформированность элементарных видов фонематического анализа и синтеза слов.

У детей со **средней** степенью дисграфии наблюдалось частичное нарушение слуховой дифференциации акустически близких звуков, недостаточность и четкость фонетического распознавания, частичные звуковые замены, не полная сформированность элементарных видов фонематического анализа и синтеза слов.

У детей с **низкой** степенью дисграфии отмечалось наличие слуховой дифференциации акустически близких звуков, практически полное и верное фонетическое распознавание, отсутствие звуковых замен; сформированность видов фонематического анализа и синтеза слов.

Учитывая особенности работы с младшими школьниками, мы разработали содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи и осуществили его реализацию на формирующем этапе эксперимента.

2.2. Апробация психолого-педагогических средств коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста

В данном параграфе мы раскроем содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Всю работу в ходе формирующего эксперимента с детьми мы проводили, базирясь на основополагающих принципах, таких, как патогенетический, принцип учета «зоны ближайшего развития», принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы. Эти принципы обоснованы в работах Л.С. Выготского, А.Н. Корнева А.Н., Р.И. Лалаевой, Л.С. Цветковой и др.

Патогенетический принцип (принцип учета механизма данного нарушения). В процессе работы по коррекции определенного вида дисграфии основной задачей является коррекция нарушенного механизма,

формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса чтения и письма.

Принцип учета «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому).

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

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы (на начальных этапах работы).

В основе этого принципа лежит представление о речи, о речевой деятельности как сложной функциональной системе, а также учение сложной структуре психических функций. Процесс дифференциации звуков вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль при дифференциации приобретает слуховая дифференциация. В связи с этим при недоразвитии дифференциации фонем первоначально осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение при произношении звуков, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

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

Процесс коррекции дисграфии включает следующие этапы.

Исправление дефектных звуков (при наличии такого осложнения) логопедом по следующим направлениям: формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем; формирование звуко - буквенного анализа; развитие способностей анализа и синтеза слов; развитие способностей

конструирования фраз и связных высказываний, темп письма; расширение словарного запаса [3], [12], [20], [33].

Для коррекции дисграфии у младших школьников работа проводилась строго целенаправленно в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного речевого материала. С целью коррекции дисграфии на занятиях и уроках мы использовали упражнения, которые рекомендованы в работах Баль Н.Н.[4], Ефименковой Л.Н.[12], Иншакова О.Б.[14], Лалаевой Л.И.[20], Левиной Р.Е.[21] и др.

1) Упражнение «Корректирующая правка».

Для этого упражнения использовался текст с достаточно крупным (не мелким) шрифтом. Ученик каждый день в течение пяти (не больше) минут работает над следующим заданием: зачеркивает в сплошном тексте заданные буквы. Начать нужно с одной буквы, например, «а», затем «о», дальше согласные, с которыми есть проблемы, сначала их тоже нужно задавать по одной. Через 5-6 дней таких занятий переходим на две буквы, одна зачеркивается, другая подчеркивается или обводится в кружочек. Буквы должны быть «парными», «похожими» в сознании ученика. Например, как показывает практика, наиболее часто сложности возникают с парами «п/т», «п/р», «м/л» (сходство написания); «г/д», «у/ю», «д/б» (в последнем случае ребенок забывает, вверх или вниз направлен хвостик от кружка) и пр.

Необходимые для проработки пары можно установить при просмотре любого текста, написанного ребенком. Увидев исправление, спрашиваем, какую букву он хотел здесь написать. Чаще же все понятно без объяснений.

Лучше, если текст не будет прочитан. Все внимание необходимо сконцентрировать на нахождении заданного облика буквы, одной или двух, - и работать только с ними.

2) Упражнение «Звуковой анализ в «технике сканирования» (задание выполняется без предварительного чтения слова): посмотрите на слово; посмотрите на среднюю букву в этом слове (например, д в слове «лодка»); посмотрев на среднюю букву, увидите еще и букву справа (к) и слева (о); продолжайте упражнение, добавляя по букве справа и слева, пока не получите все слово целиком; назовите слово.

После того как выполнена работа с пятью - десятью словами, можно провести слуховой диктант этих слов.

Следует остановиться на коррекции нарушений у учащихся самоконтроля за собственной письменной продукцией. Эту операцию нужно специально формировать.

Для развития контроля за собственной письменной продукцией при коррекции дисграфии, вызванной нарушением языкового анализа и синтеза, целесообразно использовать систему предварительных упражнений.

Вот несколько примеров предварительных упражнений.

1. Посмотрите на образец (фигуры, символы, буквы), запомните его, затем то, что запомнили: нарисуйте пальцем на парте; расскажите; напишите в тетради.

После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить. Обсудите, какой вариант выполнения был наиболее успешен.

2. Упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей: проверьте, одинаковые ли знаки (буквы, цифры) вычеркнуты на карточке и карточке-образце; проверьте, правильно ли срисован узор; запомните карточку и выберите такую же (ребенку предлагается запомнить ряд предметных картин, символов, цифр, букв на карточке и найти такую же среди второго набора карточек, из которых только одна совпадает с тестовой); выложите по памяти ряд из отдельных элементов; напишите по памяти ряд из отдельных элементов.

После выполнения каждого задания просим сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить.

3. Упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения временных последовательностей:

«Зарядка» - последовательность движений (от 3 до 6); назовите по порядку дни недели, времена года, месяцы (предметные рисунки, символы, вербально); «шарики в непрозрачной трубке» (на глазах у детей разноцветные шарики вкладываются в непрозрачную трубочку. Задача: определить, в какой последовательности они выкатятся из противоположного конца трубочки). Усложненный вариант: определить, в какой последовательности шарики выкатятся из того же конца трубочки, в который вкладывались (для этого требуется инвертировать ряд).

4. Перекодирование временной последовательности в пространственную и наоборот – «картинки-невидимки».

Перед ребенком в определенной последовательности выкладывается ряд карточек (предметные рисунки, символы). Каждая выкладываемая карточка предъявляется и переворачивается лицевой стороной вниз. Таким образом, выложенный ряд повернут тыльной стороной к ребенку, а лицевая закрыта. Из набора карточек с рядами изображений, расположенных в разной последовательности, ребенок должен найти идентичный выложенному. После того как выбор сделан, оба ряда сличаются [28].

К методам работы по формированию предваряющего контроля мы отнесли:

1. Музыкальный метод (на основе методики Л.С. Цветковой), способствующий актуализации смысла слова, развитию аудиальной и зрительной модальностей, самоконтроля.

Педагог предлагал детям два-три рифмованных предложения, положенных на мотив знакомой песни. Содержание каждого предложения отображается в схематичном рисунке предмета, выполняющего действия,

и объекта, на которого это действие направлено. С опорой на рисунки поются все предложения. Слова-предметы, сложные по слоговой структуре, анализируются. Обязательному анализу подлежат слова-действия. Схема слов-действий (сначала полная, затем максимально свернутая) остается как опора для записи предложения. С опорой на рисунки и схемы слов дети поют предложения.

На следующем занятии дети слушали образец пения логопеда, одновременно смотрят на рисунки и схемы слов. Затем записывают предложения по памяти, используя опоры (рисунки и схемы) [43].

Упражнения на предупреждение ошибок письма на уровне буквы.

Выкладывание букв из палочек с фиксированием внимания на том, в какую сторону направлена буква, где расположены ее элементы, и в каком количестве. Определение букв, написанных на карточках, где представлены как правильные, так и ложные (зеркальные) буквы. Ощупывание картонных букв с закрытыми глазами. Необходимо определить на ощупь, какая буква в руках, назвать ее, придумать слова, содержащие данную букву, положить ее на стол так, чтобы она отражала верное написание. Найти недостающие элементы буквы. Обведение букв по трафарету, шаблону, вкладывание контура буквы семечками, ниточками, проволокой. Эти упражнения и игры помогают как следует запомнить образ буквы.

Дети имели альбомы для рисунков на ассоциативные связи. На что похожа буква?

А - антенна, телеграфный столб, стремянка;

У - уши, сучок, вешалка и т.п.

Демонстрация букв в разном положении. Предъявление букв разного шрифта: печатные; прописные; строчная; стилизованная... - Определение буквы, «написанной» на спине (пальцем по коже медленно проводится контур буквы), на ладони, в воздухе (с закрытыми глазами, с открытыми глазами).

Систематическое придумывание детьми слова на данную букву. Связь звука и буквы, а также их различия объясняется на каждом уроке и занятии. Дети должны усвоить, что звук мы произносим и слышим, а букву видим и пишем. Согласные звуки могут иметь пару: твердый - мягкий звук, обозначающуюся одной буквой. Например: Т - твердый согласный звук (тапки, стук, рот). ТЬ - мягкий согласный звук (тяпка, уют, мать).

Здесь выявляется роль «ь» и «ъ» на письме.

Гласные звуки и буквы так же не совпадают: буквы Е. Ё.Ю. Я несут в себе два звука (Й+Э, Й+О, Й+У, Й+А) либо служат показателем мягкости предыдущего согласного и обозначают соответственно звуки э, о, у, а. Поиск букв, наложенных друг на друга.

Необходимо выделить буквы, написанные одна на фоне другой.

Придумывание слов на данную букву в определенной позиции: начало, середина, конец.

Реконструирование букв.

Например: из буквы П можно сделать букву Н, передвинув одну палочку. Определение букв, которые можно выложить из трех (И, А, П, Н, С, К) и из двух (Т, Г, Х) палочек.

Игры и упражнения на предупреждение ошибок письма на уровне слога.

Игра «Живые буквы».

Детям выдаются буквы. Они должны найти себе пару, так чтобы получился слог (любой или же заданный по опорной гласной, либо по опорной согласной букве, либо слог называется сразу полностью).

Составление слога по картинкам с выделением первых звуков, последних, вторых от начала слова, вторых от конца и т.д.

Например: даны картинки, на которых изображены улитка, муравей. Составим слог по первым звукам: УМ.

Придумываем слова с данным слогом:

УМный, УМник, УМница.

Поменяем картинки местами и выясним, какой теперь получился слог?

Увидели - МУ. Вспомним слова с этим словом:

МУка, МУха, МУзей, МУсор - в начале слова.

эМУ, почеМУ, панаМУ (взял) - в конце слова.

заМУтить, заМУчить, приМУла - в середине слова.

Игры и упражнения на предупреждение ошибок письма на уровне слова.

Составляем предложения, используя картинки, между которыми буква «а» (противительный союз). Например, необходимо придумать как можно больше предложений, используя картинку: Морковь - овощ, а яблоко - фрукт. Морковь растет в огороде, а яблоко в саду. Из моркови делают салат, а из яблок - компот.

Заучивание считалок.

На письме все слова пишутся отдельно, поэтому детям предлагается учить считалку, взмахом рукой ограничивая каждое слово. Особое внимание уделяется предлогам, союзам, для того чтобы дети запомнили, что это отдельные слова и не соединяли их с другими.

Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением его конкретного значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется. Значение предлога уточняется с помощью графической схемы.

Необходимо учить детей дифференцировать слова, отвечающие на разные вопросы:

Кто это? Аня, кошка, мама...

Что это? Книга, лето, туча...

Что делает? Сидит, умывается, думает...

Какой? Какая? Какое? Какие?

Для уяснения лексического значения слова давали задания на подбор нужного слова к смысловому ряду: по опорным признакам - белое, теплое, парное - ? (молоко); хищный, серый, злой, клыкастый - ? (волк); на обобщающие понятия:

- а) какое слово лишнее и почему? (зима, весна, среда);
- б) добавить нужное словечко (стол, шкаф, стул);
- в) назвать общим словом (автобус, трамвай, троллейбус).

Ударный слог проще выявляется, если слово произнести протяжно, как бы позвать заблудившегося в лесу человека. Если потянуть дольше других не ударный слог, а любой другой, то меняется смысл слова либо смысл теряется совсем:

зАмок - замОк

крУУУжки (тянем «у») - кружкИИИ (тянем «и»)

ИИИра - ИрААА

Подбор к данному слову родственных слов.

Например, зима - зимний, зимушка, зимующий, зимовье, зимовать;

дом - дома, домик, домишко, домище, домовой, домашний, домоводство.

Исключение лишних слов.

Например, гусь, гусыня, гусак, гусенок, гусеница.

Составление слова из данных слогов (вначале слоги даны по порядку, затем в рассыпную).

Разделение слова на слоги, а затем их перестановка.

Например: нав-ес (весна), мои-ли (лимон).

Составление слова с использованием начальных звуков (букв), других слов. Например, камень, озеро, торт (кот).

Составление слова по конечному звуку других слов. Например, кенгуру, ананас, часы (усы).

Составление слова по второму звуку данных слов. Например, усы, лодка, смородина (сом).

Затем составляются слова по третьему, по четвертому звуку,... По второму звуку от конца слова, по третьему и т.д. Эту работу можно проводить, используя картинки, а при более усложненном задании - по памяти.

Замена в слове одного звука (буквы) для получения нового слова:

зайка - майка - чайка - шайка - сайка - лайка - Райка.

Игра «Слово рассыпалось». Составление из данных букв слова. Например, М. Т.С. О - мост; Ы,З, Б, У - зубы.

Игра «Потерялась буква».

Например, даются следующие сочетания: ДУ. СУ.Д. М Б. К

Какое получится слово, если вставить буквы? Подобрать если можно, родственные слова.

ДУ. - дуб, дух, душ;

СУ. - суп, сук, сух, суд;

Д. М - дым, дом, дам, дум;

Б. К - бак, бок, бук, бык.

Используя каждое придуманное слово необходимо составить предложение, чтобы понять его смысл.

Например, из бука вырезали деревянную фигурку. Важный бек дал приказ слугам проводить гостей. И т.д.

Игра «Кто быстрее, кто больше?» Из каждой буквы данного слова придумать другие слова.

Например, сироп: соль - сахар; ирис - игра; рак - роль; озеро - ослик; парк - пыль.

Составление из двух слов одного. Например, голубые глаза - голубоглазый; нежное лицо - нежнолицый; длинные уши - длинноухий.

Подбор антонимов к данным словам и сочетаниям.

Например, высокий - низкий; день - ночь; строить - ломать; далеко - близко; свежий хлеб - черствый хлеб; свежий ветер - душный ветер.

Работа с омонимами. Придумывание предложений с данным словом в различных лексических значениях.

Например, ключ - дверной, родник, скрипичный; лисичка - гриб, животное; коса - прическа, инструмент, часть суши в водоемах

Игры и упражнения на предупреждение ошибок письма на уровне словосочетания.

Сочетание существительных с прилагательными.

а) Подбор как можно большего количества слов к предлагаемому, отвечающих на вопросы: Какой?, Какая?, Какие?, Чей?, Чья?, Чье?, Чьи?

Например, яблоко (какое?) - сочное, спелое, вкусное, зеленое, красное, крупное, червивое, целое, надкусанное, ароматное; след (чей?) - заячий, волчий, лисий, и т.д.

б) Подбор существительного к данному прилагательному. О чем можно сказать: теплый, теплая, теплое? Например, теплый - день, вечер, пирог, чай, свитер,...теплая - погода, кофта, весна, рука,... теплое - молоко, платье, письмо, озеро,...

в) Соединение стрелками слов, чтобы получилось верное словосочетание, при этом используя как относительные, так и притяжательные прилагательные. Например: зеленый листьяхвост коровьи

зеленая платьеголова коровье

зеленое дуб туловище коровья

зеленые лужайканогги коровий

г) Предъявление словосочетаний с пропущенным окончанием прилагательного. Например:

Кофта - красн..., син...;

туфли - красн..., син...;

помидор - красн..., син...;

пальто - красн..., син...

Это задание может быть устным, чтобы дети на слух определяли нужное окончание, либо его можно предъявлять напечатанным, а отдельно дать карточки с окончаниями. Например,

о е ы ая ый

е е ие яя ий

д) Предъявление детям неверно составленных словосочетаний. Игра типа «Помоги Незнайке исправить ошибку». Например, длинная вечер (длинный), черный крылья (черные).

Сочетание существительных с глаголами.

а) Подбор как можно большего количества к данному слову. Например, что можно сделать с яблоком?

Сорвать яблоко - купить, съесть, помыть, разделить, сварить, запечь, нарисовать, и т.п.

б) Подбор существительного к данному глаголу с предлогом. Например, прийти к... (дому, отцу, решению); уйти от... (дедушки, дома, проблемы).

в) Подбор нужного глагола в зависимости от рода и числа существительного. Например, Женя упал - Женя упала; Саша ушел - Саша ушла; яблоня цветет - яблони цветут.

Сочетание существительных с числительными.

В русском языке у существительных изменяется окончание, а порой - и вся основа при счете.

Необходимо учить детей верно согласовывать числительные 1,2,5 с существительными: один цыпленок, два цыпленка, пять цыплят; одна курица, две курицы, пять куриц; одно яйцо, два яйца, пять яиц.

При выполнении такого задания успехом у детей пользовались игры типа «Дразнилки». Детям давались карточки, на которых изображены картинки с определенным количеством предметов; при этом дети проговаривали: «У меня два конверта, а у тебя нет двух конвертов», «У меня пять лимонов, а у тебя нет ни одного лимона».

Иногда детям заранее давали карточки с любыми предметами, и ставили такое условие: в начале у Саши всех предметов будет по одному, у Сережи - по два, а у Ани - по пять. Затем дети менялись карточками между собой.

Это задание выполнялось аналогично выше изложенной работе по сочетанию существительного с другими частями речи соединением стрелками слов. Например,

один зеркало одно весла

одна сутки два весел

одно пень пять весло

Предъявление детям неверных сочетаний, необходимо найти ошибку. Предложить назвать по картинкам слова, используя сочетания со словами «один» - «много» и изменив основу. Например, один человек - много людей; один ребенок - много детей.

Сочетание числительных с существительными, не имеющими единственного числа; одни брюки, две брюк, одни ножницы и т.д.

5. Предупреждение ошибок письма на уровне предложения.

Составление предложений по схемам:

_____ . Зима.

_____ . Наступила зима.

_____ . Наступила холодная зима.

_____ Наступила холодная
вьюжная зима.

Дается также и обратное задание: составление схем к данным предложениям.

Исключение слова из предложения, для того чтобы предложить детям исправить ошибку, составив нужное предложение.

а) Пропуск предлогов:

Мы гуляли... лесу.

Кошка сидит... окне.

б) Пропуск существительных:

Яблоки растут на...

Мама положила книгу в...

... играет с куклой.

... вяжет носки.

в) Пропуск прилагательных:

Летом листья клена зеленые, а осенью...

Дай, пожалуйста, лента не короткую, а...

У белочки зимой шкурка серая, а летом...

г) Пропуск наречий:

Скажу я слово высоко, а ты ответишь... (низко).

Скажу я слово далеко, а ты ответишь... (близко).

Легче всего такой вид заданий давать на материале антонимов русского языка.

д) Пропуск глаголов:

Саша... машину.

Папа... из машины.

Дети... конфеты.

Закончить логические фразы:

Врач - это человек, который... (лечит).

Ткачиха - это человек, который... (ткет). I

Портниха - это человек, который... (шьет).

Чтобы волосы на голове были аккуратными, их надо... (мыть, причесывать, стричь).

Это задание выполняли и на материале русских пословиц и поговорок:

Семь раз отмерь, а один раз...

Без труда не... и рыбку из пруда.

Выделение границ предложений в тексте.

а) Предлагается детям хлопнуть в ладоши, когда, по их мнению, смысловая фраза закончилась. Взрослый монотонно читает фразы: На улице льет дождь.

В парке гуляют дети,

Мама купила арбуз.

Вначале подбираются предложения короткие не связанные по смыслу, затем - более распространенные и близкие по смыслу.

б) Постановка точек в предложениях, предъявленных на доске или на карточках.

Соединение частей разорванных предложений:

Падает липкий. Снег громко лает. Шарик.

Падает липкий снег. Громко лает Шарик.

Выделение всех слов в предложении, подсчет их количества и составление нового предложения с тем же числом слов.

Выделение слов и предложений в слитном тексте.

ПАДАЮТЛИСТЬЯДУЕТВЕТЕРЛЬЮТДОЖДИ:

Падают листья. Льют дожди.

Чтение всего предложения от конца к началу.

Дети должны усвоить, что начало предложения всегда пишется с большой буквы, а в конце ставится точка, вопросительный или восклицательный знак.

К названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов.

Например: стул — два ..., пять ...; карандаш - два..., пять ...; барабан - два ..., пять

Преобразование единственного числа во множественное.

Один предмет – много предметов.

Стол - столы. Волк - ... Луч - ...

Слон - ... Луг - Снег - ...

Письменные ответы на вопросы (словосочетанием или предложением).

Где живет белка ? (В дупле. Или: Белка живет в дупле.)

Подобрать предлог к каждому предложению.

Собака живет ... (будка). Лиса забежала ... нору.

Таня катается ... (горка). Лиса вбежала ... норы

Соединить линиями слова, подходящие по смыслу.

Новый шапка Стоял береза

Новое шарф Стояло лыжи

Новые платье Стояли кресло

Новая туфли Стояла стол

К названию большого предмета дописать название маленького предмета.

Стол— столик, банка— ..., стул — стульчик, бант — ..., кольцо - ...

Заменить словосочетания из существительных словосочетаниями из прилагательных и существительных.

Мяч из резины – резиновый мяч.

Кораблик из бумаги – бумажный кораблик.

Запах ели - ...

Шарф из шерсти - ...

Вкус меда - ...

Двор школы - ...

К названию предмета дописать название его цвета.

Помидор ..., репа ..., огурец

Дописать приставки в словах предложения:

Машина ...ъехала в гараж. Дети ...ъехали с горки. Грузовик ...ехал через мост. Мальчик ...шел к забору. Девочка ...шла с крыльца.

а) К названию предмета подобрать слово, отвечающее на вопрос, какой? какая? или какие?, и записать его:

Дом - ... (деревянный), аквариум - ... (стеклянный), шуба — ... (меховая), платье — ... (шелковое).

б) Рассмотрите картинки. Из чего сделаны предметы? Образовать слова-признаки, обозначающие материал каждого предмета

От слов, стоящих в скобках, образуйте слова-признаки.

Лента (длина) - длинная лента

Погода (весна) - ...

Утро (рано) - ...

Ночь (осень) - ...

Книга (интерес) - ...

Дорога (даль) - ...

Из слов, данных в беспорядке, составить предложение и записать его.

Опадать, деревья, осень, с, листья.

Закончить предложение, подобрав нужное слово.

На озере плавали белые Мальчик получил хорошую

Придумать и записать предложения с данными словосочетаниями.

Детям предлагаются записанные на доске словосочетания: Вкусное яблоко, сочная трава, толстая книга, сладкие конфеты, тяжелая сумка, холодное мороженое.

Добавить недостающую букву в глагольную форму. Стул упал. Девочка упал... Дерево упал...

Среди предложенных изображений предметов назвать и записать предметы одного цвета. Красный шар, красная машина, красное платье

Изменить словосочетание, данное в скобках.

Мама подарила дочке (красивая кукла). Новая кукла (лежать в коробка).

Волк живет в (густой лес).

К названию животного дописать название его детеныша.

Волк — волчонок, лиса — ..., заяц — ... , медведь —

Выделить и записать общую часть родственных слов. Примерные группы слов: столик, столовая, столы; лед, ледяной, ледокол; лес, лесной, лесник.

Назовите парные предметы. Чем похожи слова, обозначающие маленькие предметы? С помощью какой части они образованы?

Помимо традиционных методов и приемов коррекции и профилактики дисграфии использовались занятия по фонетической ритмике. Это система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков). Занятия по фонетической ритмике помогали не только исправить недостатки звукопроизношения и нормализовать речевое дыхание, ритм, темп и слитность речи, голос, интонацию, но и обогатить словарный запас, расширить кругозор ребенка, развить межанализаторные связи, что в совокупности способствует преодолению и профилактике возможных затруднений в чтении и письме.

Упражнения выполнялись под музыку и без нее. Во время занятия дети вместе с логопедом становятся в круг. Нужные движения предварительно не разучиваются, а синхронно повторяются несколько раз. Инструкции, а также весь речевой материал предъявляются детям слухозрительно. В упражнения включаются отдельные звуки, слоги, слогосочетания, слова, словосочетания, фразы, скороговорки, считалки, короткие тексты и стихотворения, которые знакомы детям и доступны их пониманию. После того как дети научатся правильно повторять движения, количество повторений уменьшается. Наглядный показ и многократное повторение стимулирует ученика к правильному подражанию.

С самого начала занятий фонетической ритмикой стремились обучать детей сознательному регулированию движений, которые сопровождают произнесение речевого материала при выполнении упражнений. Элементы фонетической ритмики включались и в индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения.

Все это способствовало развитию фонематического восприятия, что необходимо ребенку в формировании грамотного письма.

Кроме этого использовались сказки на дифференциацию звуков.
«Удивительные гномы (д – т)»

Далеко от людей, в долине, где всегда тепло, где цветут диковинные тюльпаны, живут братья гномы Дан и Тим. Их маленький удобный домик нарядный и гостеприимный. Братья гномы очень разные по характеру, но живут дружно и весело под девизом: «Двое - не один, в обиду не дадим»

С утра они делают гимнастику для бодрости тела и духа и идут в огород поливать грядки с дынями и тыквой. Потом они завтракают. Посуду моют по очереди. Наступает время для отдыха. Дан любит лежать на диване и говорить по сотовому телефону. Тим дует в дудку, пьет томатный сок и таращит глаза на все, что видит. Если нет дождя, они идут в лес за ягодой малиной. Или на озеро, куда часто прилетают лебеди и дикие утки. Гномы долго наблюдают за птицами, потом их кормят. Иногда по вечерам Дан и Тим ходят танцевать на дискотеку. Там всегда весело. А в дождь братья гномы смотрят телевизор, читают газеты и книжки о дельфинах. Вот так незаметно, в трудах и заботах проходит день. Но гномы знают, что завтра наступит день другой и будет он лучше этого.

«Дачная история (ж – ш)»

На дачном участке, прямо под окошком дома рос куст жимолости, а ниже на лужайке рос большой куст шиповника. Какая это была чудесная жизнь! Куст шиповника шелестел листьями и шептал жимолости, как она нежна и душиста. «Я вижу, - говорил шиповник, - как над тобой жужжат жуки и шмели. Их влечет тончайший запах твоих цветов!» Жаль, что жимолость не слышала этих слов. Но она услышала, как один жук запел свою песенку: «Я веселый майский жук и зовут меня Жужу. Почему зовут Жужу? Потому что я жужжу. И мне нравится запах твоих цветов, жимолость!» «Спасибо», - отвечает жимолость. Вдруг она увидела ежа. «Ежик, еж, где ты живешь?»-спрашивает жимолость. «Под твоим кустом найдешь», - отвечает ежик. «Ежик, еж, куда идешь?» «Як шиповнику иду, там мышей себе найду, а может быть и жабу!» Жимолость сказала:

«Передай от меня привет шиповнику. Он такой красивый и мужественный!» Из дома вышла бабушка. Она посмотрела на цветущие кусты жимолости и шиповника и вслух подумала: «Замечательный урожай ягод будет к осени».

«Лесная сказка (з – с)»

Конечно, же, это был сказочный лес. Звери здесь жили заботливые, смелые и сердечные. Мишенька Потап читал азбуку, когда болтливая сорока всем лесным жителям стучала в окна и сообщала, что у лисенка Русика день рождения. Мишенька решил созвать друзей, чтобы пойти к лисенку в гости. Он собрал в туесок спелую малину с кустов и заковылял к логову волчонка Зубастика. Еще издали было видно, что серенький занимается зарядкой. Он очень хотел стать солдатом. «Зубастик, пошли лисенка поздравлять»,- закричал Потап. Волчонок быстро собрался, взял кусок сыра в подарок, и они отправились к белочке Лизе. Белочкино дупло было самое красивое, оно было завешано бусами из разных ягод и грибов. Белочка Лиза работала дизайнером и ее любимое занятие - нанизывать на веточки семена и плоды с деревьев и кустов, искусно составлять мозаики. Лиза приняла приглашение друзей, взяла самые красивые бусы в подарок, и они пошли к зайчику Ушастик. Зайчик был стоматолог и целый день бегал по лесу -лечил больные зубы у зверей. Но сегодня он еще был дома. Зайчик, зайчик, чем ты занят? «Завтракаю, капусту грызу»,- ответил Ушастик. «Пойдем с нами поздравлять лисенка»,- предложили звери. Косоглазенький Ушастик с радостью согласился. Он захватил с собой пасту «Блендомед» для лисенка. Осталась норка ежа. Еж Сева был портной. Заказов на пошив одежды у него всегда было много, и он строчил на машинке с восхода солнца. Сева не отказался пойти в гости, прихватив стильные брючки для лисенка. У Русика в норе было тихо. Он скучал и зевал. Лисенок обрадовался гостям и их подаркам. Все вкусно поели, а потом под музыку танцевали диско. День рождения всем запомнился надолго.

К нетрадиционным приемам относится и использование компьютерных технологий. Уроки с использованием компьютера проводятся наряду с обычными занятиями, где возможно и целесообразно использование компьютеров для решения частных задач, чтобы ребенок глубже понял, прочувствовал тему, творчески проявил себя. Каждый компьютерный урок является, в принципе, интегрированным - на нем помимо задач предметных решаются задачи курса информатики.

Для проведения коррекционно-профилактической работы по дисграфии использовалась программно-методическая система «Гарфилд»[47].

Данная программа давала возможность получить на экране дисплея красочные, динамичные иллюстрации к излагаемому материалу.

Всемирно известный учёный кот рассказывает ребятам об использовании заглавных и строчных букв в написании выражений, употреблении существительных, прилагательных, глаголов, местоимений и наречий.

Эта компьютерная программа «открытого» типа, предназначенная для формирования и развития у детей общих умственных способностей, целеполагания, способности мысленно соотносить свои действия по управлению игрой с создающимися изображениями в компьютерной игре, для развития фантазии, воображения, эмоционального и нравственного развития. Она является инструментом для творчества, для самовыражения школьника. Специальный раздел программы позволяет корректировать нарушения, связанные с дисграфией.

Проведенная нами работа доказала эффективность применяемых средств, так мы отметили значительное снижение ошибок, стремление детей участвовать в играх и желание верно писать, внимательно проверяя написанное.

Осуществив работу формирующего эксперимента, мы провели контрольный срез по методикам, описанным в параграфе первом второй главы исследования.

Полученные данные свели в таблицу 6.

Таблица 6 - Наличие проявлений артикуляторно-акустической дисграфии у детей экспериментальной группы в динамике (в %)

Дети	Состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков состояния слуховой дифференциации акустически близких звуков			Состояние звукопроизношения (предпосылка артикуляторно акустической дисграфии)			Сформированность элементарных видов фонематического анализа слов		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
12	42	33	25	58	25	17	42	33	25
100	25	25	50	42	33	25	25	33	42

После формирующего эксперимента проявления артикуляторно-акустической дисграфии по уровням выглядят следующим образом (таблица 7 и рисунок 2).

Таблица 7 - Проявления артикуляторно-акустической дисграфии по уровням до и после формирующего эксперимента (в %)

Всего детей	Высокий	Средний	Низкий
12-100%	47%	31%	22%
12-100%	28%	32%	40%

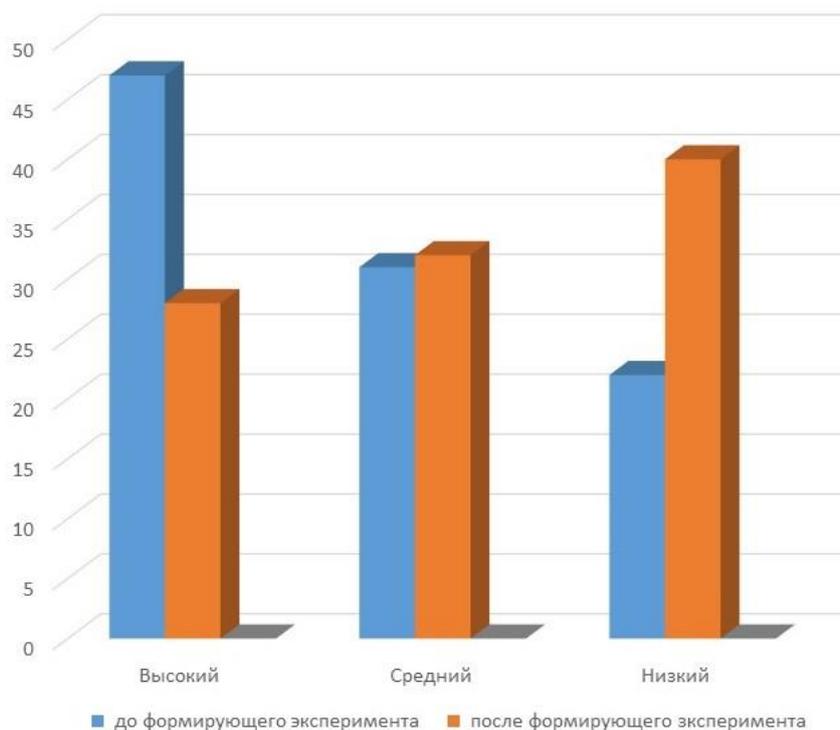


Рисунок 2 - Проявления артикулярно-акустической дисграфии по уровням в динамике

Таким образом, можно констатировать снижение наличия дисграфических ошибок и проявлений артикуляторно-акустической дисграфии у учащихся младших классов в экспериментальной группе. Это подтверждает эффективность проведенной коррекционной работы.

Итак, цель исследования - теоретически обосновать и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Вторая глава работы посвящена опытно-экспериментальной работе по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

На констатирующем этапе эксперимента мы провели диагностирование уровня развития письменной речи и ее нарушений у детей экспериментальной группы.

В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с диагнозом ОНР III уровня, обучающиеся в первом классе.

Разработка схемы обследования детей исходила из принятой в настоящее время классификации дисграфии с учетом лежащего в основе каждого ее вида «слабого звена». Мы использовали методики Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г.Парамоновой, И.Н. Садовниковой.

В связи с этим изучалось состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков, состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, являющихся предпосылкой артикулярно акустической дисграфии), сформированность элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям.

Полученные данные мы обобщили в таблицах и представили в диаграмме и уровневых характеристиках.

По окончании констатирующего этапа мы провели апробацию различных форм работы по коррекции дисграфии. Всю работу в ходе формирующего эксперимента с детьми мы проводили, базируясь на основополагающих принципах, таких, как патогенетический, принцип учета «зоны ближайшего развития», принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на возможно большее количество функциональных систем, на различные анализаторы. Эти принципы обоснованы в работах Л.С. Выготского, А.Н. Корнева А.Н., Р.И. Лалаевой,

Л.С. Цветковой и др. В качестве ведущих средств нами использовались игры и упражнения, сказки, элементы фонетической ритмики.

Проведенный контрольный срез выявил положительную динамику у детей экспериментальной группы по выделенным уровням проявления артикуляторно-акустической дисграфии.

Таким образом, это подтвердило эффективность проведенной работы на формирующем этапе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речь играет огромную роль в психическом развитии ребенка и любые ее нарушения обуславливают сложности адаптации детей в социуме.

Одной из форм речи является письменная, которая представляет собой сложный вид психической деятельности, противопоставленный устной речи, формирующийся только в условиях целенаправленного обучения. Нарушения письменной речи обозначаются термином дисграфия. Вопрос о профилактике и коррекции дисграфии стоит достаточно остро, так как число детей с данным отклонением увеличивается. В связи с этим очень важно своевременно выявить нарушения и скорректировать их на ранних этапах обучения. Решая задачи исследования, мы рассмотрели следующие аспекты процесса профилактики и коррекции дисграфии у школьников.

Первой задачей стало изучение современных научно-теоретических подходы к изучению и коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей. Нарушения процесса овладения письменной речью рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н.Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е.Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г.Парамонова, И.Н. Садовникова и др.). Освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по коррекции дисграфии недостаточно высока. Под термином дисграфия понимают стойкие

нарушения письма, не связанные с незнанием грамматических правил, а обусловленные недоразвитием или частичным повреждением тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма. Основные симптомы дисграфии - специфические ошибки, которые не связаны с применением орфографических правил. Такие ошибки очень стойкие и повторяются неоднократно.

Второй задачей нашей работы стало выявление педагогических средств коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста. К ним отнесли специальные упражнения, игры на разных этапах коррекционной работы.

Третьей задачей было диагностирование уровня развития письменной речи и ее нарушений у детей экспериментальной группы.

В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с диагнозом ОНР III уровня, обучающиеся в первом классе.

Разработка схемы обследования детей исходила из принятой в настоящее время классификации дисграфии с учетом лежащего в основе каждого ее вида «слабого звена». Мы использовали методики Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.Г.Парамоновой, И.Н. Садовниковой.

В связи с этим изучалось следующее: состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков, состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, являющихся предпосылкой артикулярно акустической дисграфии), сформированность элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям.

Полученные данные мы обобщили в таблицах и представили в диаграмме и уровневых характеристиках.

Четвертая задача решалась через апробацию различных форм работы по профилактике и коррекции дисграфии. В качестве ведущих средств нами использовались игры и упражнения, сказки, элементы фонетической ритмики.

Проведенный контрольный срез выявил положительную динамику у детей экспериментальной группы по всем выделенным нами параметрам.

Таким образом, цель исследования - теоретически обосновать и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией – достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] / Под ред. Л. С. Цветковой. - Москва - Воронеж, 2001. – 230 с.
2. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Начальная школа – 1999 - № 3. – С. 56-59.
3. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. - Москва - Воронеж, 2001. - 120 с.
4. Баль, Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников [Текст] / Н.Н. Баль. - М.: НЦ ЭНАС. – 2004 - 136 с.
5. Большой толковый психологический словарь [Текст] / Ребер Артур (Penguin). - М.: Вече – АСТ, 2000.
6. Воронова, А.П. Нарушение письма у детей [Текст] / А.П. Воронова. – СПб., 1994. – 145 с.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2005
8. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов. - М., 1999 – 126 с.
9. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. - М., 2000. – 245 с.
10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. - М., 2001. – 232 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 232 с.

12. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1992. -130 с.
13. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) [Текст] / С.Ф. Иваненко // Дефектология. – 1994. - № 1. – С. 52-55.
14. Иншакова, О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма [Текст] / О.Б.Иншакова. – СПб., 1997. – 88 с.
15. Колповская, И. К. Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи [Текст] / И. К. Колповская. - Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1990. – 20 с.
16. Колповская, И.К. Характеристика письма и чтения [Текст] / И. К. Колповская, Л.Ф. Спирина. – М., 1998. – 184 с.
17. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 140 с.
18. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 123 с.
19. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 56 с.
20. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб.: «Союз», 2004. – 179 с.
21. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. - М., 1983. – 244 с.
22. Леонтьев, А.Н. Механизмы письменной речи у детей [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.,1986. – 280 с.
23. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой

психического развития: Учебное пособие [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб., 2004. - 180 с.

24. Логопедия в школе: Практический опыт [Текст] / Под ред. В.С.Кукушина. – М., Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2014. – 325 с.

25. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. - 680 с.

26. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р.Лурия. - М., 1990. – 496 с.

27. Милостивейко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей [Текст] / Л. Г.Милостивейко. - СПб.: Детство –Пресс, 2005

28. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия [Текст] // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л. С. Волковой. Книга IV. - М., 2003. – 170 с.

29. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / Н.А. Никашина. – М., 2004. – 265 с.

30. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство –Пресс, 2006.-145 с.

31. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Издательство «Союз», 2004.

32. Педагогика [Текст]/ Под ред. Л.Д. Столяренко. – М.: Ростов н/Д: «Март», 2003. – 350 с.

33. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М., 2003. – 296 с.

34. Спирина, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 2008. - №5. – С. 37-42.

35. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С.Ляпидевского.- М., 1999. – 159 с.
36. Триге, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте [Текст] / Р.Д. Тригер. - Смоленск, 1998. – 98 с.
37. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М: Владос, 2016
38. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.
39. Хрестоматия по логопедии [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - Т. 2.- М., 1997. – 278 с.
40. Хон, Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения [Текст] / Р.Л. Хон. – М.: Академический Проект, 2005. - 736 с.
41. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2021. - 208 с.
42. Чутко, Н.Я. Развитие памяти школьников на материале изучения истории [Текст] / Н.Я. Чутко. – М.: Педагогика, 1982. - 97 с.
43. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. - М.: Академия, 2015. – 140 с.
44. Шульговский, В.В. Физиология ЦНС [Текст] / В.В. Шульговский. – М.: Академия, 2000. - 230 с.
45. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. - 384 с.
46. Яковлев, С.Б. Коррекция аграмматической дисграфии у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. [Текст] / С.Б. Яковлев. – СПб.: Перемена, 2012. –118 с.

47. Ястребова, А.В. Дисграфия и пути ее коррекции [Текст] / А.В. Ястребова. - СПб.: Март, 2019. – 260 с.

48. *Альманах Института коррекционной педагогики.*

<http://alldef.ru>

Научно-методический журнал Института коррекционной педагогики Российской Академии Образования, электронное издание. Здесь можно найти интересные статьи и книги по коррекционной педагогике и психологии.

49. *Дефектолог. Ru* <http://www.defectolog.ru>

Представлены материалы о возрастных нормах развития ребёнка от рождения до семи лет, рекомендации дефектолога, логопеда, психолога; описываются развивающие игры, есть возможность участия в форуме.

50. *Дефектология для вас* <http://defectus.ru>

Представлено огромное количество материалов по всем отраслям дефектологии: теоретический материал, практический и наглядный материал, презентации, конспекты, развивающие игры, нормативные выкладки и много другого.

51. *Дефектология. Проф* <http://www.defectologiya.pro/>

Профессиональные дистанционные семинары и курсы для логопедов, дефектологов, коррекционных и детских психологов, родителей, коррекционных педагогов.