



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция артикуляционно-акустической дисграфии у младших
школьников на уроках русского языка**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

62,76 % авторского текста

Работа рецензия к защите:
рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-2

Игнатова Мария Валерьевна

Научный руководитель:

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

М.В. Игнатова

Челябинск

2023

н 5 ст

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1 Понятие и формы дисграфии.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией.....	11
1.3 Характеристика нарушений письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.....	15
1.4 Роль уроков русского языка по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников.....	23
Выводы по 1 главе.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	32
2.1 Результаты изучения письма у детей с артикуляционно-акустической дисграфией.....	32
2.2. Комплекс игр и упражнений по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников на уроках русского языка.....	39
Выводы по 2 главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	54
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии.

С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии. По данным Л. Г. Парамоновой, количество детей с дисграфией в начальных классах достигает 30% [33].

Проявление дисграфии могут иметь разные причины и проявлений, в виде стойких повторяющихся ошибок на письме, которые возникают у младших школьников общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха. В связи с этим требуется глубокий анализ состояния устной речи на основе, которой формируется навык письма. Одни и те же по внешним проявлениям ошибки могут иметь разную природу, разные механизмы и для определения механизма необходимо учитывать весь симптомокомплекс особенностей письма.

В настоящее время в отечественной логопедии 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.

Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) влечет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Одним из стойких нарушений процесса письма является артикуляционно-акустическая дисграфия, она возникает вследствие нарушения дифференциации фонем. Проявляется данный вид нарушения письма в заменах букв, соответствующих акустически близким звукам. При этом в устной речи звуки, как правило, произносятся неправильно.

По данным О. А. Величенковой, М. Н. Русецкой и Л. Г. Парамоновой при анализе работ младших школьников 25% ошибок от общего числа относились к артикуляционно-акустической дисграфии, что обуславливает необходимость устранения данного расстройства письменной речи [9; 32; 37].

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции артикуляционно-акустической дисграфии.

Исходя из актуальности проблемы, была определена тема дипломной работы **«Коррекция артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников на уроках русского языка».**

Объект исследования: развитие письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на уроках русского языка.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников на уроках русского языка.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить и проанализировать состояние письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.
3. Разработать комплекс игр и упражнений по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии на уроках русского языка.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №21 города Челябинска», учащиеся 2 класса (6 учащихся).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие и формы дисграфии

Письмо – это сложный вид речевой деятельности, позволяющий с помощью системы графических знаков обеспечить общение. Нарушения письма обусловлены задержкой в формировании определённых функциональных систем, которые необходимы для освоения письма, ввиду вредностей, которые действовали в различные периоды развития ребёнка. В XIX веке нарушения письма и чтения считались одним из проявлений слабоумия. Такие нарушения, как самостоятельную патологию речевой деятельности, впервые указал А. Куссмауль в 1877 году.

В современной литературе термин «дисграфия» определяется по-разному. Р. И. Лалаева даёт такое определение: «*Дисграфия* – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [25].

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как «частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта» [36].

А. Л. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма с очаговыми поражениями, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга [37].

А. Н. Корнев называет дисграфией «стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха» [23].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте и на каком этапе школьного обучения можно диагностировать дисграфию у ребенка. Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия» Е. А. Логинова понимает стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение техникой письма считается завершенным [28].

Существует несколько классификаций детской дисграфии.

Так, с позиции *нейропсихологического подхода*, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Ученые говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы. Нарушение того или иного анализатора позволило выделить *моторную, акустическую, оптическую* виды дисграфии (О. А. Токарева).

С позиции *психофизиологического анализа* механизмов нарушения письма разработана классификация дисграфии М. Е. Хватцева. Ученый рассматривал не только психофизиологические механизмы нарушения, но и расстройства речевой функции и языковых операций письма. Он связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей и выделил пять видов дисграфии, два из которых на почве расстройств устной речи [39]. М. Е. Хватцев выделил:

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

А. Н. Корнев рассматривал дисграфию *с позиции клинико-психологического подхода*. Его исследования позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, определить то, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниями нервно-психической деятельности. Автор выделил *дисфонологические дисграфии, дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза и диспрактическую* [23].

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. В создании этой классификации принимали участие Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и другие ученые.

С точки зрения *логопедического подхода*, дисграфия понимается прежде всего, как «специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции». Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – с неполноценностью тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

Понимание дисграфии как речевого нарушения обусловлено не только тем, что письмо является видом речевой деятельности, но и тем, что, по данным специальных (логопедических) исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-либо особых проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы.

Связь обусловленности детской дисграфии недостаточностью речевого развития или нарушением функционирования речевой системы нашла свое отражение в четырех из пяти выделяемых педагогической классификацией видов данного расстройства [25].

1. **Артикуляционно-акустическая дисграфия** может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков или, в случае его преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Вследствие этого в письме детей встречаются ошибки в виде смешений и пропусков букв.

2. **Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания** связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или даже полных заменах букв на письме.

3. **При дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза** могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры слов и предложений (пропуски, перестановки, добавления букв, слогов, слов; слияние или разрыв слов). Фонематический

анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звукобуквенной структуры слов наиболее распространены.

4. **Аграмматическая дисграфия** связывается с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки при этой дисграфии могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов - нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями; искажения морфологической структуры слов; нарушение согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и др.

Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, т. е. тогда, когда морфологический принцип письма становится более значимым.

5. **Оптическая дисграфия** связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании.

Классификация, разработанная специалистами кафедры РГПУ им. А. И. Герцена, получила широкое распространение в логопедической практике, так как рассматривая основные механизмы и проявления языковых и оптических нарушений у детей с дисграфией, позволяет соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными логопедам направлениями и методами коррекции.

Все названные виды дисграфии в различных сочетаниях могут присутствовать у одного ребенка. Эти случаи относят к смешанной дисграфии [25].

Таким образом, в современной литературе определения понятия "дисграфия" авторов, занимающихся изучением данного вопроса, весьма разноречивы, что естественно наводит на мысль об отсутствии единого

взгляда на природу данного явления и нечетко выработанных подходах к ее анализу. Это обуславливает и наличие различных классификаций данного нарушения.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией складывается из: клинико-психопатологическим проявлений относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющие психологические трудности в процессе письма.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С. С. Мнухина, И. П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А. Р. Лурия, Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой [3; 30; 40]. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие [23; 36; 26; 16].

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка.

Согласно данным нейропсихологии 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. Недостаток подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи.

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР [23].

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- 1) задержку развития психических функций;
- 2) неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций [23].

Исследования часто выявляют у детей с нарушениями чтения и письма несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координаций и чувства ритма.

У детей с артикуляционно-акустической дисграфией отмечаются нарушения звукопроизношения и фонематического развития.

При артикуляционно-акустической дисграфии в большом количестве случаев наблюдается задержка речевого развития. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других – выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех и более лет.

У детей, страдающих артикуляционно-акустической дисграфией, наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии.

Специфичность ошибок заключается в том, что они отличаются от ошибок, связанных с неухоением правил, с необученностью ребенка. Специфические ошибки имеют патофизиологический механизм и отражают неспецифичность базовых операций письма и чтения.

Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно на письме обозначить границу предложения.

У большинства детей отмечается запаздывание в психомоторном развитии, запаздывание раннего речевого развития.

Одним из психологических проявлений является синдром психического инфантилизма (несамостоятельность, беспечность, низкая самокритичность). Это говорит о слабости волевых процессов (детей надо заинтересовать, мотивировать, использовать игровые методы для преодоления нарушения).

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии ЦНС.

Для детей характерны признаки астении (быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают), низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания,

повышенная отвлекаемость. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Внимание детей с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У данной категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста.

Многим из них присущи недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Детям с этой патологией легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками [16].

Как правило, у таких детей отмечаются ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны, поверхностны.

Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: у ребенка обнаруживается агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания.

Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность. Такие вторичные наслоения могут принять необратимый характер.

Согласно осуществленной А. Н. Корневым клинической оценке умственного развития детей с нарушениями чтения и письма, основной причиной их трудностей является несформированность предпосылок интеллекта, низкой работоспособности [23].

Таким образом, дети с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуются неустойчивостью внимания, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

1.3 Характеристика нарушений письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией

Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией описано в трудах Л. Ф. Спировой, Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой и других [17; 24; 36; 37].

Артикуляционно-акустическая дисграфия связана с неправильным проговариванием в процессе письма, ребенок пишет так как произносит. В процессе письма ребенок диктует себе текст проговаривая и опирается на не верное произношение.

На письме данный вид дисграфии проявляется в виде следующих ошибок: смешениях, заменах, пропуск букв, которые соответствуют заменам и пропускам букв в устной речи.

Артикуляционно-акустическая дисграфия связана с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. При данном виде дисграфии элементарный слух не нарушен, но воспринимаемые фонемы и звукопроизношение искажено.

Артикуляционно-акустическая дисграфия выражается на письме в виде пропусков букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Если в устной речи устранены нарушения звукопроизношения, а на письме они остаются, то в данном случае можно сделать предположение, что при внутреннем проговаривании нет полной опоры на правильную артикуляцию. Происходит это из-за недостаточной сформированности четких кинестетических звуков. Во время письма замены и пропуски проявляются не всегда, происходит это в связи с тем, что у ребёнка происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации). Чтобы преодолеть данный вид дисграфии, который проявляется в замене букв, соответствующие фонетически близким звукам (свистящие – шипящие, звонкие – глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначает мягкость согласных на письме, необходимо работать над четкой слуховой дифференциации звуков, которые младший школьник плохо различает на слух. Если этот навык развит недостаточно, то учащийся будут продолжать угадывать буквы, обозначающих те или иные звуки [18].

Артикуляционно-акустическую дисграфию часто называют «косноязычием в письме», так как при неправильном проговаривании слов во время письма ребёнок может допускать такие же ошибки, как при проговаривании слов. При этом дети могут зрительно запоминать слова и наиболее часто встречающиеся из них писать верно. «Пережитыми»

называют случаи, когда ребенок овладел правильным звукопроизношением, но по-прежнему допускает ошибки в виде замены букв при письме [24].

По мнению Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной и др., недостатки произношения отражаются на письме лишь в том случае, когда они сопровождаются нарушением слуховой дифференциации, несформированностью фонематических представлений [27; 37].

Рассмотрев ошибки при артикуляционно-акустической дисграфии, можно заметить их общность и специфику. Специфические ошибки при артикуляционно-акустической дисграфии представлены в Таблице 1.

Таблица 1. – Группы ошибок при артикуляционно-акустической дисграфии

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

Таблица 2. – Характерные ошибки при артикуляционно-акустической дисграфии

Ошибка	Следствие ошибок
Замены букв или их смешение.	Не четкое различие звуков по акустико-артикуляционному сходству.
	Нестойкое соотнесение фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы.
Пропуск букв или слогов, их перестановка, вставки гласных звуков.	Не определение всех звуковых компонентов слова.
	Неспособность анализа последовательности звуков в слове
	Появления призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма.

Артикуляционно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций) [15].

В исследованиях Л.Ф. Спировой указывается, что замены и смешения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на оппозиционные звуки. Таким образом, замены и смешения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, соноров [27].

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме («звезда» – звезда, «кадаши» – карандаши). В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных.

Иногда можно наблюдать и лишние буквы в написании слова («пителицы» – птицы, «трамвайн» – трамвай).

Нарушение слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова.

Произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков: в некоторых случаях отмечаются лишь общая смазанность и нечеткость речи.

Случается, что фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У многих детей к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечаются смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т. д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Дети несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Чем больше нарушено у ребенка различение звуков (следовательно, и представление о звуковом составе слова), тем труднее он справляется со

звуковым анализом, тем более трудностей испытывает, овладевая навыками письма.

В целом ряде исследований о недостатках письма у детей указывалось, что учащиеся с дефектами произношения в среднем делают в 3-5 раз больше ошибок, чем учащиеся с нормальной речью. У детей с недостатками произношения отмечаются те же виды ошибок, но в большем количестве, чем у детей, нормально говорящих. Так, например, ошибки на пропуски гласных букв в среднем у них встречаются в 2,5 раза чаще, на пропуски слогов – в 4 раза, добавления – в 2 раза [27].

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими акустико-артикуляционными признаками. В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого учащегося преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

О степени нарушения письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических, на смешение и замену букв. Чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. Иногда наблюдается прямая зависимость: в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет.

Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух. Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

Наряду с этими специфическими ошибками встречается значительное количество и таких ошибок, как пропуск букв и слогов, недописки, добавления, перестановки, приводящие к искажению звукового состава слова, слитное написание слов, отдельное написание одного слова. Все эти ошибки указывают на то, что ребенку трудно представить слово в целом и, анализируя его, выделить звуки, сохраняя в то же время как количество, так и правильный порядок их.

Л. Н. Ефименкова в своих работах указывает на то, что при несформированности фонематического восприятия дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом [16]. В письменных работах таких учеников встречается большое количество разнообразных ошибок:

- пропуски (например, вместо огромный город – «огромый горд»);
 - недописывание букв и слогов (вместо пилили – «пили»);
 - наращивание слов лишними буквами и слогами (глубокая – «голобокая»);
 - перестановки букв или слогов внутри слова (иногда – «игонда», дерево – «редево»);
 - грубое искажение слов (на охоте – «на отух», вместо храбрый – «хабаб»);
 - слитное написание слов (он влез на дерево – «онлеснадерва»);
 - произвольное деление слов (вскочил на ветку – «вско чилна ветку»)
- и др. [5]

При несформированности фонематического слуха учащиеся затрудняются в различении фонем родного языка. На письме это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (прыгает – «прыкает», бабушка – «пабушка»), по акустико-артикуляционному сходству (пахучий – «пакучий», смешная – «шмесная») и др.

Р. И. Лалаева отмечает, что артикуляционно-акустическая дисграфия может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков или, в случае его преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Вследствие этого в письме детей встречаются ошибки в виде смешений и пропусков букв [26].

В трудах И. Н. Садовниковой говорится, что пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» – санки, «кичат» – кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча», колокольчики – «калкочи» [36].

По наблюдениям исследователей, пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л) лакать, прилетае(т) только зимой, живу(т) дружно». В последнем случае по нормам орфоэпии произносится «живуд дружно», т.е. имеет место регрессивная ассимиляция;

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хрустит) и т.д.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи

недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что учащийся выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

1) Нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

2) Нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Таким образом, своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух. Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

1.4 Роль уроков русского языка по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников

Развитие устной и письменной речи как средства общения является первостепенной задачей уроков русского языка.

В настоящее время учителя начальных классов общеобразовательной школы часто сталкиваются с проблемами нарушений письма. Дети путают буквы, пропускают их, пишут в зеркальном отражении, либо добавляют ненужные буквы в слове. Очень часто учителя списывают такие ошибки на невнимательность учеников или на их излишнюю лень, приплюсовывают эти ошибки к орфографическим и пунктуационным и выводят твердое «два» в конце четверти. А между тем, это очень серьезное нарушение, которое требует долгой коррекционной корректировки эту проблему, то в дальнейшем письменная речь ребенка будет только ухудшаться [32].

Для коррекции артикуляционно-акустической дисграфии существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно на логопедических занятиях, так и в ходе урока русского языка. Коррекционную работу по исправлению артикуляционно-акустической дисграфии целесообразно проводить в начале урока на этапе актуализации знаний.

Для организации эффективной работы по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии на уроках русского языка, нами был произведен анализ методик коррекционной работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии различных авторов: Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой, Л. Е. Ефименковой, Г. Г. Мисаренко, О. А. Ишимовой.

Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова предлагают следующую логопедическую работу по устранению нарушений письма.

1. Развитие языкового анализа и синтеза. Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

2. Формирование фонематического восприятия (дифференциация фонем). Работа по дифференциации фонем проводится при устранении артикуляционно-акустической дисграфии и акустической.

Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к осуществлению слуховой дифференциации звуков речи.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включают 2 этапа:

1. Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков.

Работа проводится по следующему плану:

А) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетическое ощущения.

Б) выделение звука на фоне слога.

В) определение наличия звука в слове.

Г) определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

Д) выделение слова с данным звуком из предложения.

2. Этап слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

Проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

Устранение артикуляционно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. [12]

Предлагаемая *Е. В. Мазановой* система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников.

Е. В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей.

После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадам. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв.

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е. В. Мазановой ребенку традиционно предлагается подключение кинетического и кинестетического анализаторов: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа: организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы), подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнезиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков). [18]

И. Н. Садовникова в своей методике в разделе "Обследование" выделяет такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и 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. [26]

Программа *Л. Е. Ефименковой* по коррекции дисграфии состоит из 2 разделов.

1 раздел: "Коррекция устной и письменной речи учащихся первых классов".

А) формирование фразы и связной речи (расширение и совершенствование словарного запаса учащихся).

Б) предложение и работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением.

В) работа над распространением предложения путем введения второстепенных членов и его грамматическим оформлением (согласование и управление различных частей речи).

Г) формирование связной речи (различные виды пересказа: подробный, выборочный, краткий, творческий; составление рассказов по серии картинок, по сюжетной картине, по опорным словам, по предложенному плану).

Д) развитие фонематического восприятия.

Е) развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Ж) задания, направленные на развитие неречевых процессов: мышления, слухового и зрительного внимания, памяти.

2 раздел: "Исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов".

В этом разделе содержатся задания по следующим темам:

1. Работа над словом.

2. Состав слова. Образование слов
3. Фонетическая и смысловозначительная роль ударения.
4. Формообразовательная роль ударения.
5. Дифференциация гласных.
6. Дифференциация согласных. [5]

И. Н. Садовникова пишет, что преодоление нарушений письменной речи строится по следующей методике.

1) развитие и уточнение пространственно-временных представлений (создается основа для восприятия звуко-слогового и морфемного анализа слов).

А) осознание детьми собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в окружающем "малом" пространстве.

Б) Тренировка в определении последовательности предметов или их изображений (способствует тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении).

В) Вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков (создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков и состава слова).

Г) Изучение темы "Предлоги" (тех из них, которые имеют пространственное значение).

2. Коррекционная работа на фонетическом уровне.

Первое развитие звукового анализа слов (от простых форм к сложным).

Второе – развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики).

3. Коррекционная работа на лексическом уровне.

О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова разработали программно-методические материалы, целью которых является предупреждение и исправление нарушений письма обучающихся 1-4

классов с нарушением в развитии устной речи. Программно-методические материалы основаны на принципе системно-деятельностного подхода с учетом междисциплинарного комплексного подхода, поэтапного формирования умственных действий. Коррекционно-педагогическая работа проводится в 2 этапа. Первый этап – предупреждение трудностей формирования письма. Второй этап – коррекция нарушения письма.

На первом этапе коррекционно-педагогической работы авторы предлагают работу по разделу «Развитие речи и речемыслительной деятельности по лексическим темам. Звуки и буквы». На втором этапе коррекционно-педагогической работы выделяют следующие разделы: «Текст. Предложение. Слово», «Звуко-буквенный и слоговой состав слова», «Морфемный состав слова», «Слово. Предложение. Текст». [7]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что организация коррекционной работы по устранению артикуляционно-акустических ошибок может эффективно проводиться на уроках русского языка в начальной школе. Все рассмотренные методики по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии сводятся к уточнению артикуляции звуков, развитию фонематических процессов, формированию грамотной письменной речи.

Выводы по 1 главе

В данной главе, была проведена работа по теоретическому изучению аспектов артикуляционно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

В первом параграфе, изучено понятие «дисграфия». Были приведены разные трактовки этого понятия: Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. Л. Сиротюк, А. Н. Корнева. Например, Р. И. Лалаева дает такое определение: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью

высших психических функций, участвующих в процессе письма. В современной литературе определения понятия "дисграфия" авторов, занимающихся изучением данного вопроса, весьма разноречивы, что естественно наводит на мысль об отсутствии единого взгляда на природу данного явления и нечетко выработанных подходах к ее анализу. Это обуславливает и наличие различных классификаций данного нарушения. Наиболее подробно мы рассмотрели классификацию Р. И. Лалаевой. Она выделяет 5 форм дисграфии: артикуляционно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

Во втором параграфе, была представлена психолого педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией. Дети с артикуляционно-акустической дисграфией отличаются неустойчивостью внимания, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

В третьем параграфе, мы изучили характеристику нарушений письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией. Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусков букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух. Недостаточная

дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

В четвертом параграфе, мы проанализировали роль уроков русского языка по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников. Проанализировав методики коррекционной работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии различных авторов: Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой, Л. Е. Ефименковой, Г. Г. Мисаренко, О. А. Ишимовой, можно сделать вывод о том, что все рассмотренные методики сводятся к уточнению артикуляции звуков, развитию фонематических процессов, формированию грамотной письменной речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что артикуляционно-акустическая дисграфия связана с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. Детям с артикуляционно-акустической дисграфией необходима организация коррекционной работы, с учетом всех физиологических и психолого-педагогических особенностей. Путь преодоления артикуляционно-акустической дисграфии лежит через коррекцию нарушений звукопроизношения и через воспитание четкой слуховой дифференциации этих звуков.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1 Результаты изучения письма у детей с артикуляционно-акустической дисграфией

Изучив теоретические аспекты проблемы, мы осознали необходимость проведения экспериментальной работы по исследованию состояния письменной речи у детей с дисграфией.

Экспериментальное исследование проводилось в МАОУ «СОШ №21 г. Челябинска». Группа исследования детей состояла из 6 человек 2 класса (8 лет). Учащиеся, которые имеют удовлетворительную отметку по русскому языку и испытывающие трудности при письме. Все дети имеют нарушение звукопроизношения и испытывают трудности в применении правильности артикуляции. Они обучаются по программе четырехлетней начальной школы. Обследование письменной речи проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 3 человека (2 подгруппы).

Таблица 3. – Список детей, участвующих в эксперименте

№	Имя	Заключение ПМПК
1	Артем Н.	Вариант 7.1.
2	Игорь С.	
3	Ильян З.	Вариант 7.1.
4	Кирилл Б.	Вариант 7.1.
5	Лев Б.	Вариант 7.1.
6	Михаил К.	

Цель экспериментальной работы: исследовать состояние письменной речи у младших школьников с дисграфией.

Задачи экспериментальной работы:

1) определить диагностические методики для исследования состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста.

- 2) провести диагностическое исследование;
- 3) проанализировать результаты исследования и выявить особенности письменной речи у детей с артикуляционно-акустической формой дисграфии.

Опишем этапы экспериментальной работы:

1. Постановка целей и задач экспериментальной работы.
2. Выбор методики для исследования состояния письменной речи.
3. Проведение диагностики и анализ результатов.

Обследование письменной речи проводилось по методике изучения письменной речи у младших школьников И. Н. Садовниковой (Приложение 1). В основу методики исследования письменной речи детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребёнка к общению и работе.

Обследование письменной речи, включает в себя 3 этапа:

- 1) Контрольное списывание
- 2) Слуховой диктант;
- 3) Изложение.

Первым этапом констатирующего эксперимента выступило **контрольное списывание**.

Материалом для проведения заданий служат слова, написанные рукописным и печатным шрифтом: 1 и 2 задания. *Инструкция:* «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

Так же было представлено **задание на списывание рукописного текста**. Текст был прочитан детьми и списан в специально отведенном поле. *Инструкция:* «Внимательно прочитайте текст, а затем спишите его.»

Третьим этапом констатирующего эксперимента выступил **слуховой диктант**. Для обследования фонематических процессов в письменной речи

были использованы следующие задания: написание строчных букв на слух, написание заглавных букв на слух, запись слогов, запись слов, диктант (задания 3-6, 9).

Задание 3, инструкция: «Послушайте и запишите строчные буквы.»

Задание 4, инструкция: «Послушайте и запишите заглавные буквы.»

Задание 5, инструкция: «Послушайте и запишите слоги.»

Задание 6, инструкция: «Послушайте и запишите слова.»

Задание 9, инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку.»

Также для обследования фонематических процессов на письме послужило *изложение* – третий этап констатирующего эксперимента.

Для исследования письменной речи у младших школьников были предложены одинаковые задания. Результаты каждого ученика из экспериментальной группы занесены в протокол.

Критерии оценивания в соответствии с методикой Н. И. Садовниковой, зависят от количества ошибок. Критерии приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии оценивания состояния письменной речи по методике Н. И. Садовниковой

Норма (8-10 баллов)	Средний уровень (4-6 баллов)	Низкий уровень (0-2 балла)
10 баллов – правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста.	6 баллов – 1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.	1-2 балла – 6 и более дисграфических ошибок
8-9 баллов – наличие только орфографических ошибок в словах.	4-5 баллов – 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.	0 баллов - задание не выполнено.

По окончании обследования по трем блокам анализируются полученные результаты, оцениваются выполненные задания, анализируются трудности, с которыми столкнулись дети при выполнении

данных заданий, составляется вывод о том, достаточно ли сформирована письменная речь.

Для исследования письменной речи у младших школьников были предложены одинаковые задания.

Перейдем к более подробной характеристике результатов нашего обследования.

Первым этапом констатирующего эксперимента было обследование списывания слов, написанных рукописным и печатным шрифтом.

Артем допустил 3 дисграфические ошибки в списывании слов, написанных рукописным шрифтом: зебра – «зебла», дятел – «датл», вечер – «весер». Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

Игорь также допустил 3 дисграфические ошибки в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (дятел – «датл»), 2 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (флажок – «флажк», березка – «береза»). Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Ильян допустил 2 дисграфические ошибки в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (индюк – «иньдют»), 1 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (березка – «берези»). Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Кирилл допустил 3 дисграфические ошибки в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (вагон – «валон»), 2 – в списывании слов, написанных печатным шрифтом (березка – «берека», трещина – «трещик»). Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Лев допустил 2 дисграфические ошибки в списывании слов, написанных печатным шрифтом (насекомое – «насеномое», ученик, трещина – «учещина»). Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Михаил 2 дисграфические ошибки в пробе списывания слов, написанных рукописным шрифтом: вагон – «ватон», песок – «песес». Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Таким образом, все учащиеся показали средний результат выполнения данного задания. Встречаются сходные ошибки, сложности вызвали слова «вагон», «березка», «дятел».

Вторым этапом констатирующего эксперимента выступил слуховой диктант.

Артём допустил 5 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта: сложность вызвало записывание слогов (оп - «уп», апт – «ап», взле – «взве»); в записи слов допущены ошибки: больной – «болной», клубок – «кубок». Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

Игорь допустил 5 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта: вместо буквы В записал букву Б, в записи под диктовку слогов допустил 4 ошибки (ся – «се», оде – «оге», апт – «апте», щац – «щэсть»). Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

Ильян допустил 7 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта: вместо буквы ь записал букву й, вместо буквы д записал букву т; при записи слогов на слух допустил следующие ошибки: ся – «щя», жде – «жге», взле – «взре», щац – «щат»; при записи слов при записи слов на слух ошибка допущена в слове «сила» («шила»). Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания.

Кирилл допустил 6 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта: ошибки в записи слогов: взле – «зье», урн – «ур»; ошибки в записи слов: грач – «прач», правда – «прада», клубок – клубо». Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания.

Лев допустил 9 дисграфических ошибок в ходе выполнения слухового диктанта: Ф – Э; ошибки в записи слогов: сту – «ст», окн – «он», жде – «жт», взле – «зе», урн – «ур»; ошибки в записи слов: стул – «стуль», грач – «гач»,

трава – «тава». Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания.

Михаил допустил 2 дисграфические ошибки в ходе написания слогов: оде – «уде», щац – «щатс». Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

Третьим этапом констатирующего эксперимента было изложение. Никто из учащихся не повторил предложение в точности.

Артем допустил ошибки в словах «пушистый» («пушихстый») и «зайчик» («зайчики»).

Игорь записал предложение как: «У ёлки пушитый заяц», отметим неточность воспроизведения и 2 орфографические ошибки.

Ильян записал предложение грамматически правильно, но несколько искажил его смысл: «У елки появился заяц».

У Кирилла отмечается выпадение смыслового звена и дисграфическая ошибка в виде замены парного звук: «бушистый».

Лев записал предложение следующим образом: «Уу ёлка пушисты заяс».

Михаил допустил две дисграфические ошибки (замена буквы парной, слитное написание имени прилагательного и имени существительного): «У ёлки бушистыйзайчик».

Результаты каждого ученика из экспериментальной группы занесены в таблицу 5.

Таблица 5 – Результаты обследования письменной речи по методике И. Н. Садовниковой

№	Список детей	Контрольное списывание (баллы, уровень)		Слуховой диктант (баллы, уровень)		Изложение (баллы, уровень)	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Артем Н.	4	Средний	4	Средний	1	Низкий
2	Игорь С.	4	Средний	4	Средний	1	Низкий
3	Ильян З.	6	Средний	2	Низкий	2	Низкий

Продолжение таблицы 5

4	Кирилл Б.	4	Средний	2	Низкий	1	Низкий
5	Лев Б.	6	Средний	2	Низкий	2	Низкий
6	Михаил К.	6	Средний	6	Средний	1	Низкий

Из данных таблицы мы можем сделать вывод, что письменная речь у учащихся экспериментальной группы сформирована недостаточно.

Результаты обследования наглядно можно представить на Рисунке 1.

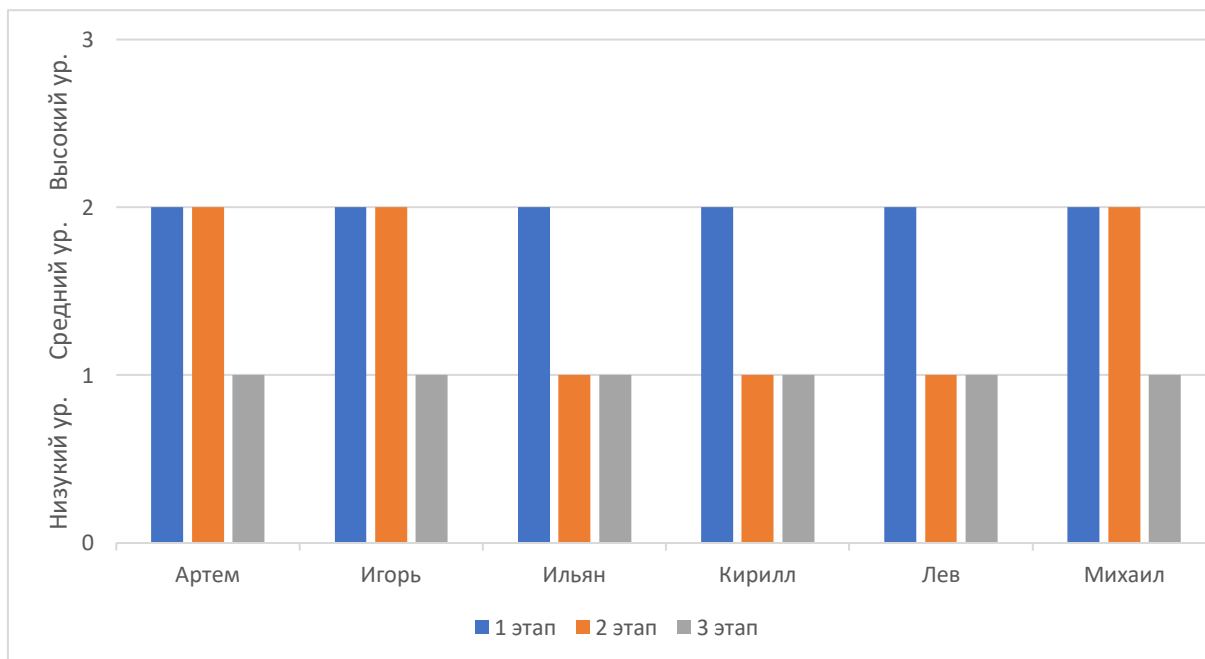


Рисунок 1 – Результаты обследования состояния письменной речи в диаграмме

У всех учащихся были выявлены дисграфические ошибки, что составило 100%. По артикуляционно-акустическому признаку, замена и смешение букв встречалась у все учащихся.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента мы выяснили, что у учащихся экспериментальной группы недостаточно сформировано письменная речь. В письменных работах детей встречается множество дисграфических ошибок. Данной группе учащихся 2 класса сложнее дается слуховой диктант, чем списывание рукописного или печатного текста. В изложении сложности возникли с передачей смысла высказывания. У всех учащихся выявлены нарушения процесса письма по

типу артикуляционно-акустической дисграфии, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

2.2. Комплекс игр и упражнений по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников на уроках русского языка

На основе полученных результатов, в ходе диагностики письменной речи у младших школьников, мы подобрали комплекс заданий на преодоление нарушений письменной речи у учащихся с артикуляционно-акустической дисграфии на уроках русского языка.

Для разработки игр и упражнений по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии, мы изучили пособия И. Н. Садовниковой, Е. В. Мазановой, Л. В. Зубаревой, Л. А. Обуховой, О. Б. Иншаковой и др. На их основе мы разработали свой комплекс игр и упражнений для коррекции артикуляционно-акустической дисграфии, которые можно использовать на уроках русского языка. За основу был взят УМК «Школа России» по русскому языку, 2 класс 2 четверть. Ниже представлена таблица, в которой приведены темы уроков и название игр и упражнений.

Таблица 6. Тематический план уроков по русскому языку (2 класс, 2 четверть)

№	Название темы	Упражнение	Коррекционная задача
1	Как различить звуки и буквы?	Упражнение «Дорожки»	Развитие умения выделять звук на уровне слов.
2	Как мы используем алфавит?	Упражнение «Золушка»	Развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.
3	Как мы используем алфавит?	Упражнение «Выдели звук»	Развитие умения выделять звук на уровне слога.

Продолжение таблицы 6

4	Какие слова пишутся с заглавной буквы?	Игра «Помоги Нюше»	Развитие звукобуквенного анализа и синтеза
5	Как определить гласные звуки?	Упражнение «Кирпичики»	Развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.
6	Правописание слов с безударным гласным звуком в корне	Упражнение «Ы или И»	Развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.
7	Правописание слов с безударным гласным звуком в корне	Упражнение «Выбери слово»	Дифференциация звонких и глухих согласных.
8	Правописание слов с непроверяемыми безударными гласными звуками в корне	Игра «Лови мяч»	Развитие умения определять последовательность и количество звуков в слове.
9	Как определить согласные звуки?	Упражнение «Вставь букву»	Развитие умения различать звуки.
10	Согласный звук [Й] и буква И краткое	Упражнение «Незаконченные предложения»	Развитие звукобуквенного анализа и синтеза.
11	Твёрдые и мягкие согласные звуки и буквы для их обозначения	Упражнение «Пропущенные слоги»	Дифференциация звонких и глухих согласных.
12	Твёрдые и мягкие согласные звуки и буквы для их обозначения	Упражнение «Составь предложения»	Дифференциация звонких и глухих согласных.

Продолжение таблицы 6

13	Как обозначить мягкость согласного звука на письме?	Упражнение «Вставь пропущенные буквы Ж и З»	Развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.
14	Правописание мягкого знака на конце и в середине слова перед другими согласными	Упражнение «Потерянный мягкий знак».	Развитие умения обозначать мягкость согласных с помощью мягкого знака.
15	Правописание мягкого знака на конце и в середине слова перед другими согласными	Игра «Буквалэнд»	Развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.
16	Правописание мягкого знака на конце и в середине слова перед другими согласными	Игра «Морской бой»	Развитие слогового анализа и синтеза.

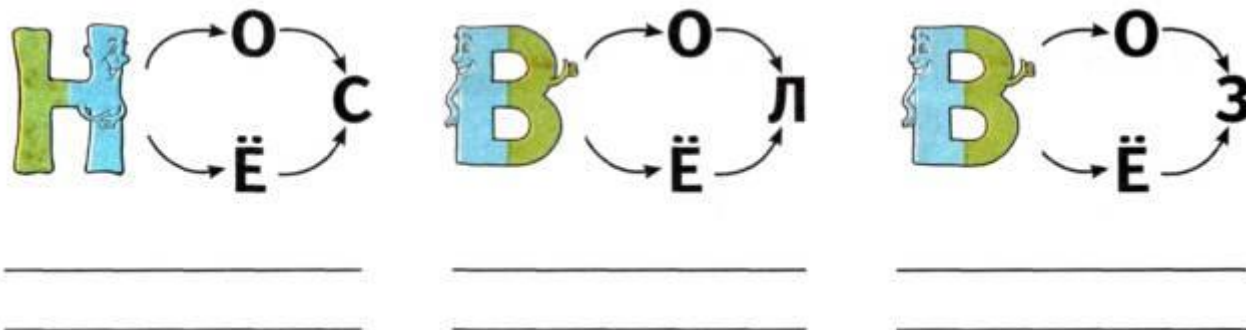
Опишем подробнее некоторые игры и упражнения.

1. Упражнение «Дорожки».

Цель: развитие умения выделять звук на уровне слов.

Методические рекомендации: ребенку предлагается индивидуальная карточка с заданием. Следя за стрелками нужно составить и записать слова. На выполнение упражнения отводится 3-4 минуты.

Инструкция: пройди по дорожкам – составь и запиши слова (следи за стрелками). Сравни пары получившихся слов по звучанию, написанию и значению.



2. Упражнение «Золушка».

Цель: развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.

Методические рекомендации: ребенку предлагается индивидуальная карточка с заданием. Нужно прочитать стихотворение и вставить пропущенные буквы в слова. На выполнение упражнения отводится 5 минут.

Инструкция: Золушка убегает с бала и бежит по ступенькам дворца. Из-под её каблучков вылетают буквы О – Ё. Вставь пропущенные буквы О – Ё.

Во дв__ре вырос кл__н.

Мальчик открыл з__нтик.

Из крана ль__тся в__да.

Дв__рник м__л дв__р.

В п__ле проскакал к__нь.

3. Упражнение «Выдели звук».

Цель: Развитие умения выделять звук на уровне слога.

Методические рекомендации: ребенку предлагается индивидуальная карточка с заданием. Нужно записать слоги в два столбика, карандашом подчеркнуть Ю – одной чертой, У – двумя чертами. На выполнение упражнения отводится 3 минуты.

Инструкция: Запиши слоги в два столбика: первый столбик с буквой Ю, во второй с буквой У, подчеркни Ю одной чертой, а У двумя чертами:
ру, бю, су, ню, ку, ду, мю, вю, лю, жу, пю.

4. Игра «Помоги Нюше».

Цель: развитие звукобуквенного анализа и синтеза.

Методические рекомендации: группе детей предлагается карточка с картинками. Им нужно выбрать только те слова, в которых есть буква С и записать эти слова в список покупок.

Инструкция: Нюша собралась в магазин. Ей нужно купить только те продукты, в которых есть буква С. Помоги Нюше купить продукты правильно.

Список покупок:



Рисунок 2 – Игра «Помоги Нюше»

5. Упражнение «Кирпичики».

Цель: развитие умения различать звуки.

Методические рекомендации: ребенку предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ребенку нужно вставить в слова буквы, слова записать в тетрадь. На выполнение упражнения отводится 3 минуты.

Инструкция: в кирпичики нужно вставить в слова О или У. Данные слова записать в тетрадь.

Слова: К_Л, Н_С, С_М, Л_К, П_Х, Н_С, Б_Б, С_К.

6. Упражнение «Ы или И».

Цель: развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.

Методические рекомендации: ребенку предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ребенок читает словосочетания и вставляет пропущенные буквы. На выполнение упражнения отводится 5-7 минут.

Инструкция: вставь в слова пропущенные буквы Ы или И. Напиши правильно.

Большая р...ба

Нежн...е цвет...

Красная ряб...на

Душ...стая мал...на

Школьн...е пенал...

Нов...е тетрад...

Спелая в...шня

...нтересная кн...га

7. Упражнение «Выбери слово».

Цель: развитие умения дифференцировать звонкие и глухие согласные.

Методические рекомендации: ученику предлагается индивидуальная карточка с заданием. Задание можно проводить также в паре. Необходимо прочитать предложения и понять слово, которое подходит по смыслу. Записать подходящее слово. На выполнение упражнения отводится 5 минут.

Инструкция: Вставь слова, подходящие по смыслу.

Назовём мы книгу _____

Для жилья построим _____ (том, дом)

По реке плывут _____
На ветвях висят _____ (плоды, плоты)
Под Москвой есть город _____
В доме открываем _____ (дверь, Тверь)
Соловей выводит _____
Слесарь в сеть включает _____ (трель, дрель)

8. Игра «Лови мяч».

Цель: развитие умения определять последовательность и количество звуков в слове.

Методические рекомендации: игра может проводиться со всем классом. Учитель бросает мяч детям, в случайном порядке, и называет слово. Детям необходимо посчитать и назвать количество звуков в слове и бросить мяч обратно. Игра проводится до тех пор, пока все дети не отбросят мяч.

Детям с артикуляционно-акустической дисграфией можно задать уточняющие вопросы, например: сколько звуков [с] в этом слове, какой по счету звук [п] в слове/

Инструкция: Я брошу кому-то из вас мяч и назову слово. Ваша задача как можно быстрее посчитать количество звуков в слове и вернуть мне мяч.

9. Упражнение «Вставь букву».

Цель: развитие умения различать звуки.

Методические рекомендации: ребенку предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ребенку нужно вставить в слова буквы, слова записать в тетрадь. На выполнение упражнения отводится 5 минут.

Инструкция: вставь нужную букву в слова Л или В. Слова запиши в тетрадь.

_ук, кук_а, бе_ка, _олк, _ьжи, _ев, мы_о, _опата, _олна, _окзал.

10. Упражнение «Незаконченные предложения».

Цель: развитие звукобуквенного анализа и синтеза

Методические рекомендации: ученику предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ученик читает предложения и выбирает подходящее слово. Карандашом выделяет слоги с буквами Л и Р. На выполнение упражнения отводится 5 минут.

Инструкция: Прочитай незаконченные предложения и слова для справок. Выберите слова по смыслу и допишите их в предложения. Выдели слоги с буквами Л и Р.

Баба деду пекла из муки

Из древесной коры сделал дед

Украшают царей золотые

А дома украшают из камня

Поднимается в воздух надутый

На балу появляется важный

Слова для справок: коробок, коlobка, барон, баллон, короны, колонны.

11. Упражнение «Пропущенные слоги».

Цель: развитие умения дифференцировать звонкие и глухие согласные.

Методические рекомендации: ученику предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ученик выбирает подходящий слог и вписывает его на место пропуска. На выполнение упражнения отводится 5 минут.

Инструкция: Выбери подходящий слог и вставь.

БА - ПА

лам____ шля____ жа____ тум____ шу____

шай____ ре____ ____бочка ____роль ____ра

БУ-ПУ

____сы ____ря ____зырь ____пок

____тон ар____зы по____гай ре____сы

БИ-ПИ

___ лот ___ лет ___ па ___ лить ___ дон
ка ___ нет ка ___ на на ___ сать ___ нокль ___ тон

12. Упражнение «Составь предложения».

Цель: развитие умения дифференцировать звонкие и глухие согласные.

Методические рекомендации: ученику предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ученик читает слова и составляет предложения. Записывает их в тетрадь, подчеркивает букву Ж красным карандашом, букву Ш зеленым. На выполнение упражнения отводится 5 минут.

Инструкция: Подбери нужные слова из каждой колонки и запиши предложения, букву Ж подчеркни красным цветом, а Ш зеленым.

лошади	жужжит
шмель	шуршат
школьники	ужинает
камышы	шипят
ужи	режет
Женя	ржут
Нож	пишут

13. Упражнение «Вставь пропущенные буквы Ж и З».

Цель: развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.

Методические рекомендации: ученику предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ученик читает слова и вставляет пропущенную букву. Затем находит и подчеркивает лишнее слово. На выполнение упражнения отводится 3-5 минут.

Инструкция: Запиши слова вставляя необходимую букву, Ж или З, в каждой строчке нужно найти и подчеркнуть «лишнее слово».

_автра, _атва, _дру_ья, во_.

са_а, пры_ок, гво_дика, кру_ить.

_амер_ать, _ано_а, _авя_ать, _у_елица.

_еле_о, _ар_авел, ра_дра_ение, _а_ила.

14. Упражнение «Потерянный мягкий знак».

Цель: развитие умения обозначать мягкость согласных с помощью мягкого знака.

Методические рекомендации: ученику предлагается индивидуальная карточка с заданием. Ученик читает слова и вставляет мягкий знак. Зеленым карандашом подчеркивает только разделительный мягкий знак. На выполнение упражнения отводится 3-5 минут.

Инструкция: Вставь в слова мягкий знак. Прочитай слова. Зеленым карандашом подчеркни только разделительный мягкий знак.

КРЫЛ_Я	РОЛ_	УГОЛ_КИ	БЕЛ_Ё
СЕМ_Я	ОГОН_КИ	ПЕН_КИ	ПОЛ_Ю
КОЛ_Е	ПЕН_	ДЕН_КИ	РУЛ_

15. Игра «Буквалэнд».

Цель: развитие умения различать артикуляторно близкие звуки.

Методические рекомендации: игру можно проводить в паре. Ученики должны распределить слова в по группам и записать.

Инструкция: Распредели слова по группам и записать в их домики под нужной буквой.



Рисунок 3 – Игра «Буквалэнд»

16. Игра «Морской бой».

Цель: развитие слогового анализа и синтеза.

Методические рекомендации: игра проводится со всем классом. У каждого игрока карточка с игровым полем, на котором изображены корабли со слогами. Учитель называет место на поле, а дети отыскивают его и называют написанный на нем слог. Затем учитель может называть слоги в определенной последовательности, дети составляют слова и записывают их в тетрадь. Например, учитель называет: К-5, А-7, а учащиеся выписывают слоги ЯК, МА и составляют слово МАЯК, или А-1, 3-5 - ЛИВ, ПРО и получают слово ПРОЛИВ.

Инструкция: У каждого из вас есть игровое поле, на каждом корабле свой слог. Я буду называть букву и цифру, обозначающее место корабля на поле. Вы называете этот слог.

	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К
1	лив					тан		ли		
2		па		ко						
3					бук				го	
4		рег					мор			
5						бух		про		як
6			та						штур	
7	ма				ка		раб			бе
8			порт			скои			сир	
9	пи				вал					
10				ром			род			

Рисунок 4 – Игра «Морской бой»

Дети с интересом выполняли данные упражнения. По итогам 2 выполненных карточек можно было получить оценку в журнал. При выполнении каждого задания они проявляли активность. Наблюдалась динамика в правильности выполнения заданий. При необходимости после урока с детьми проводилась работа над ошибками или индивидуальная работа с учеником. Больше всего детям понравились игры «Морской бой», «Лови мяч» в этих играх принимали участие все ученики. Для детей, не имеющих артикуляционно-акустическую дисграфию данная игра имела профилактическую направленность.

Таким образом, представленный комплекс игр и упражнений можно применять на уроках русского языка с целью коррекции артикуляционно-акустической дисграфии. Данный комплекс будет полезен в работе логопеда и учителей начальных классов.

Выводы по 2 главе

В данной главе, была проведена экспериментальная работа по исследованию состояния письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

В первом параграфе, была описана организация и методика исследования состояния письменной речи. Обследование письменной речи проводилось по методике изучения письменной речи у младших школьников И. Н. Садовниковой. Мы проанализировали полученные результаты экспериментальной работы по исследованию состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста. Мы выяснили, что у учащихся экспериментальной группы недостаточно сформировано письменная речь. В письменных работах детей встречается множество дисграфических ошибок. У всех учащихся выявлены нарушения процесса письма по типу артикуляционно-акустической дисграфии, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

Во втором параграфе, нами был представлен комплекс заданий по русскому языку для коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников. Данный комплекс будет полезен в работе логопеда и учителей начальных классов.

Таким образом, по итогам экспериментальной работы по исследованию состояния письменной речи у всех учащихся выявлены нарушения процесса письма по типу артикуляционно-акустической дисграфии, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В выпускной квалификационной работе было дано определение понятия «дисграфия». Мы рассмотрели основные формы дисграфии. Изучили клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с артикуляционно-акустической дисграфией. Представили характеристику нарушений письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией. Провели экспериментальную работу по исследованию состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией. Разработали комплекс заданий по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии на уроках русского языка у младших школьников.

Изучив тему исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Наиболее подробно мы рассмотрели классификацию Р. И. Лалаевой. Она выделяет 5 форм дисграфии: артикуляционно-акустическая, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

2. Дети с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

3. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний,

приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

4. Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух.

5. По итогам проведенной экспериментальной работы по исследованию состояния письменной речи у всех учащихся выявлены нарушения процесса письма по типу артикуляционно-акустической дисграфии, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи. Разработанный нами комплекс заданий могут применять в работе логопеды и учителя начальных классов с целью коррекции артикуляционно-акустической дисграфии

Таким образом, артикуляционно-акустическая дисграфия связана с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. Детям с артикуляционно-акустической дисграфией необходима организация коррекционной работы, с учетом всех физиологических и психолого-педагогических особенностей.

Цель исследования: «теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников на уроках русского языка» была достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. Пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – Санкт-Петербург : КАРО, 2014. – 208 с.
3. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М. Г. Храковской. – Санкт-Петербург: «Акционер и К», 2014. – 246 с.
4. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – Москва, 2008. – 128 с.
5. Баранок, О. А. Коррекционные упражнения для младших школьников с дисграфией / О. А. Баранок / Логопед. – 2009. – №8. – С. 100-116 с.
6. Быстрова, Г. А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедические игры и задания. / Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская – Москва : КАРО – 2008 – 96 с.
7. Волкова Л. С. Логопедия: учеб. пособие / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение; Владос, 1995. – 347 с.
8. Волкова Л. С. Логопедия / сост. Л. С. Волкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина; под. общ. ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 479 с.
9. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. / Н. Н. Волоскова – Москва : МПГУ, 2008. – 146 с.

10. Волосовец Т. В. Основы логопедии : уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. В. Волосовец, Н. В. Горина, Н. И. Зверева ; под ред. Т. В. Волосовец. Москва : Издательский центр «Академия», 2000 – 200 с.

11. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики // Л. С. Выготский. Москва: Изд-во Шалвы Амонашвили, 2007. – 222 с.

12. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : 2007. – 472 с

13. Гончарова, В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников / В. А. Гончарова // Логопедия. – 2015. - № 3(9). – С. 75-83.

14. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методич. пособие. 3-е изд. / О. Е. Грибова – Москва : АИРИС ПРЕСС, 2008. – 91 с.

15. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. / О. В. Елецкая – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 176 с.

16. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. / Л. Н. Ефименкова – Москва : Просвещение, 2010. – 336 с.

17. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова // Логопедия сегодня. – 2013. - №4. – С. 71-86.

18. Иншакова О. Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. / О. Б. Иншакова – Санкт-Петербург : Образование, 2007. – 319 с.

19. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда. / О. Б. Иншакова – Москва : Владос, 2007. – 112 с.

20. Каморина Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству / Е. А. Каморина // Логопед. – 2014. - № 2. – С. 88-95.
21. Киселёва Н. Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии / Н. Ю. Киселёва // Логопед. – 2008. - № 7. – С. 100-105.
22. Клейменова О. А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников / О. А. Клейманова // Логопед. – 2014. -№5. – С. 91-101.
23. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Гиппократ, 2008. – 224 с.
24. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2011. – 224 с.
25. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2008. – 224 с.
26. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Р. И. Лалаева – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
27. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. Москва : Просвещение, 2009 – 132 с.
28. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 208 с.
29. Логопедия: Методическое наследие. – Кн. IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 303 с.

30. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. – Москва : Академия, 2008. – 340 с.
31. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии / Е. В. Мазанова – Москва : Издательство ГНОМ, 2013. – 214 с.
32. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2006. – 128 с.
33. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л. Г. Парамонова – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 140 с.
34. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 127 с.
35. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
36. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. / И. Н. Садовникова – Москва : АРКТИ, 2007. – 400 с.
37. Спирова Л. Ф. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирова // Дефектология. – 2007. - №2. – С. 90-104.
38. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва, 1999. – 80 с.
39. Хватцев М. Е. Логопедия : книга для преподавателей и студентов пед. вузов / М. Е. Хватцев. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 390 с.
40. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми / под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2002. – 240 с.

41. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова – Москва : Когито-Центр, 2008. – 138 с.

42. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2014. - №2(4). – С. 62-70 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Материал для обследования состояния письма (И. Н. Садовникова)

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песец, коньки, зебра, дятел, муха, вагон, майка, осень, вечер, жёлудь, вагон, индюк, бабочка.

2. Списать слова, написанные печатным шрифтом: плащ, крот, аист, флажок, насекомое, берёзка, лесенка, ученик, трещина, веселье.

3. Записать под диктовку строчные буквы: б, г, е, ж, ц, ы, х, м, ю, в, э, ш, й, т, и.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

4. Записать под диктовку прописные буквы: Д, Ф, Ч, У, Ё, Щ, К, В, З, Г, С, Р, Л, Ц, Б.

Каждая буква должна быть написана отдельно. В случае, если ребенок не помнит, как пишется определенная буква, вместо нее должен остаться прочерк.

5. Записать под диктовку слоги: ор, ми, ся, уп, оде, сту, окн, злы, апт, жде, круп, взле, пни, хвы, урн, коч, оста, жади, щац.

6. Записать под диктовку слова: шар, стул, грач, пишу, сила, книга, правда, клубок, трава, упал, берёза, ступенечка, пружина, больной, убежать.

7. Записать предложение после однократного прослушивания: У ёлки пушистый зайчик.

9. Списать рукописный текст.

Щенок.

У Жучки родились щенки. Маша и Петя взяли одного. Щенок громко скулил. Дети накормили щенка.

10. Написать диктант.

Кот.

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

11. Текст для изложения

Летом

Летом братья были у бабушки и дедушки в деревне. Недалеко бежала быстрая речка Бобровка. Дети любили удить рыбу до самого обеда. А вечером ребята работали в огороде.