



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

Коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у
младших школьников с артикуляционно-акустической
дисграфией
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

Проверка на объем заимствований:
63,57 % авторского текста

Работа *рекоменд* к защите
рекомендована/не рекомендована
«*14*» *02* 20*18* г. *пр. 46*
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Золотарева Мария Анатольевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2018

Оглавление

Введение.....	4
ГЛАВА I. Теоретические проблемы изучения письма	7
1.1. Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе	7
1.2. Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста в онтогенезе.....	12
1.3. Понятие «дисграфия», виды дисграфий	19
Выводы по первой главе.....	27
ГЛАВА II. Особенности развития младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.....	28
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией	28
2.2. Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией	34
2.3. Анализ методик коррекционной работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии	40
Выводы по второй главе.....	47
ГЛАВА III. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.....	48
3.1. Организация экспериментальной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.....	48
3.2. Особенности письма детей младшего школьного возраста	53

3.3. Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.....	61
3.4 Анализ результатов коррекционной работы	64
Выводы по третьей главе.....	74
Заключение	76
Библиографический список	81
Приложения	85

Введение

Трудности овладения навыком письма учащимся начальных классов выявляются довольно часто. Существует ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ (И.Н. Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина). В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются мало разработанными.

Нарушения формирования письма нарушают успешность обучения, эффективность школьной адаптации, часто вызывают вторичные отклонения в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) ведет за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Нарушения письма негативно влияет на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дисграфических ошибок от ошибок иного характера, крайне важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Актуальность нашей темы определяется тем, нарушение письма является наиболее часто встречающейся формой речевой патологии у учащихся младших классов. 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.Соботович, О.А.Токарева, и др.). Однако и до настоящего времени эффективность логопедической работы по предупреждению и коррекции дисграфии недостаточно высока. По

данным Л.Г.Парамоновой, количество детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%.

На сегодняшний день существуют работы, посвященные артикуляционно-акустической дисграфии вообще. Однако мы решили изучить эту тему на примере учеников 2 класса общеобразовательной школы и в этом заключается новизна нашего исследования.

Цель исследования: теоретически изучить источники по проблеме исследования и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

Объект исследования: преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

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

Задачи в соответствии с целью исследования:

- 1) Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией;
- 2) Изучить особенности письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией;
- 3) Отобрать комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

Структура и объем дипломной работы: дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, включающего 34 источника и приложения. Работа иллюстрирована 6 таблицами и 2 рисунками. Общий объем диплома составляет 104 страницы.

Базой для проведения исследования служила школа МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 8 учеников 2 класса.

ГЛАВА I. Теоретические проблемы изучения письма

1.1. Понятие «письменная речь» в психолого-педагогической литературе

Изучением письменной речи занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Р.И. Лалаева, М. Е. Хватцев, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова и другие. Для наиболее полного понимания данного термина нами были проанализированы педагогические, психологические, психолингвистические труды.

Письменная речь — сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование. [24]

Л.С. Выготский впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста). [2]

Наиболее подробно психологическая, психолингвистическая и педагогическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева и др. В теории и методике логопедии психолингвистический анализ процессов чтения и письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной.

Психолингвистические исследования позволяют говорить даже о структурной автономности письменной речи: «...в мозгу взрослого грамотного человека на равных правах сосуществуют две языковые подсистемы...» — письменная и устная. [17]

Письменная речь является преимущественно монологической речью, однако в настоящее время достаточно широкое распространение получили и диалогические варианты речевого общения в письменной форме.

Работами А.Р.Лурия, Л.С.Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой показано, что письменная и устная речь различаются по таким критериям, как происхождение, способ формирования, способ протекания, психологическому содержанию, функции.[2, 17]

Устная речь возникает у ребенка довольно рано: на втором году жизни, письменная же речь — значительно позже: в процессе школьного обучения.

Сложный психофизиологический механизм присущ письменной речи как продуктивному виду речевой деятельности. В создании письменной речи участвуют слуховые, речедвигательные, зрительно-графические, моторные анализаторы. К тому же происходит функционирование письма вместе с другими видами речевой деятельности. Создание письменной речи сопровождается чтением, внутренним проговариванием, аудированием.

В психологической литературе доказано, что письменная речь следует за внутренней речью (за внутренним проговариванием).

Рассмотрим психологическое содержание процесса письма. Письменная речь имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть записываемый текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полноценного понимания. Поэтому письменная речь многословна, точна и развернута. В письменной речи приходится использовать различные выразительные средства. Процесс овладения особенностями письменной речи представляет значительную трудность для детей, владеющих преимущественно диалогической, ситуативной устной речью. [8]

Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационной фазой (потребности, мотивы и цели деятельности), ориентировочно-исследовательской (выбор средств и способов осуществления деятельности) и исполнительной (операциональный состав). В соответствии с этими теоретическими

положениями Л.С. Цветкова (1988) выделяет три уровня организации письменной речи:

1) Психологический уровень: появление намерения, мотива к письменной речи; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания письменной речи (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2) Лингвистический уровень обеспечивает письменную речь языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

3) Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письменной речи: процесс звукоразличения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ – букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы. [33]

Письменная речь формируется у ребенка на основе всех видов устной и является психологически самой сложной.

Письменная речь имеет особую, графическую, буквенную знаковую. Буквы обозначают звуки, фонемы родного языка, ими ребенок овладевает раньше, чем символикой букв, поэтому происходит сложный перевод звуков в буквы, в слоги и написанные слова. Лингвистические правила письменной речи сложнее, чем каноны устной речи.

Физическое отсутствие собеседника является сложностью письменной речи. Будущий читатель лишь подразумевается, мысленно присутствует в сознании автора письменного текста.

В письменной речи отсутствует процесс восприятия автором своего партнера, не учитывается конкретная ситуация реального чтения.

Ещё одна сложность содержания письменной речи заключается в том, что ее содержание, тема, моделируемый в речи предмет, как правило, обобщенные, отвлеченные, научные. Отсюда следует необходимость полноты изложения, соблюдение грамматических правил и логических законов, наличие доказательности, структурная организация текста, соответствие стиля и темы. [4]

Таким образом, письменная речь требует от исполнителя наличия осознанных действий, смыслообразующих мотивов, развернутости и четкости мысли, активной работы внутренней речи, соответствующего знания языка. Это сложный, комплексный вид психической, а также интеллектуальной, деятельности. Письменная речь является основной составляющей грамотности человека и возможностей дальнейшего расширения его знаний, личностного и профессионального роста. Письменная речь дает возможность многократного обращения к объективному первоисточнику.

Значение формирования письменной речи возрастает по отношению к детям с особенностями в развитии, в том числе с тяжёлыми нарушениями речи, имеющими определенные отклонения в развитии как речевой, так и познавательной деятельности. Р.Е. Левина провела всестороннее изучение письменной речи детей данной категории с применением системного подхода к анализу речевых нарушений, изучила особенности формирования готовности ребенка к усвоению письма, рассматривая письменную речь как результат взаимодействующих влияний фонетики, лексики и грамматики. [13]

Ею было отмечено, что внешняя правильность устной речи ребенка не всегда является достаточным показателем подготовленности его к освоению письма, что при этом важно учитывать его опыт языковых наблюдений, сравнений, обобщений.

Несформированность устной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для детей с тяжёлыми нарушениями речи,

определяют собой возникновение затруднений на различных этапах овладения письменной речью.

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной и ее последователей успешность овладения письменной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний. [13]

Таким образом, письменная речь представляет собой сложный вид речевой деятельности, является одним из видов речи, по своей природе является преимущественно монологической, однако в настоящее время встречаются и диалогические ее формы, включает в себя чтение и письмо.

1.2. Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста в онтогенезе

Письменная речь у детей формируется постепенно в ходе их физического и психического развития.

Представленные в литературе данные по доречевому развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях таких отечественных авторов, как: Н.М. Сеченов, И.И. Павлов и др. В их работах подчеркивается большое значение доречевого периода, длящегося с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей. [22]

Изучением формирования речи, в том числе и письменной, в онтогенезе занимались многие ученые: А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, М.Е. Хватцев и другие.

В процессе анализа литературы по проблеме исследования мы выяснили, что активная речь ребенка проходит несколько этапов развития. [3]

Самое первое проявление речи – крик ребенка. В 2-3 месяца на смену крику приходит гуление – это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. В то же время ребенок учится регулировать свою интонацию, осуществляется процесс развития понимания речи.

В 7-9 месяцев появляется лепет: ребенок начинает произносить серии одинаковых слогов.

В 9-11 месяцев ребенок более осознанно подражает звукам речи взрослых.

В 11-13 месяцев появляется несколько осознанно употребляемых ребенком слов. Они представляют собой двусложные слова, состоящие из одинаковых слогов. К двум годам количество слов значительно увеличивается (насчитывается около 300 слов различных частей речи).

В 2 года начинается овладение фразовой речью, возникают первые предложения, этот возраст является благоприятным для развития воображения.. Длина предложений и грамотность построения увеличиваются быстро.

К трем с половиной годам словарь ребенка насчитывает больше 1000 слов. Наиболее благоприятным и располагающим периодом развития речи является возраст от полутора до трёх лет.

К 3-4 годам закладываются основы детской речи. На пятом году жизни ребенок усваивает способы словообразования. Словарь расширяется, в нем появляется большее количество качественных прилагательных и существительных, обозначающие части предметов. В плане звукопроизношения можно отметить значительное улучшение: ребенок правильно произносит почти все группы звуков.

На шестом году жизни продолжается совершенствование всех компонентов речевой системы. Развивается функция словоизменения. Словарь становится более систематизированным, обогащается обобщающими понятиями. Отмечается прогресс также в звуковой стороне речи.

У старших дошкольников 6-7 года жизни формируется фонематическое восприятие и слухо-произносительные дифференцировки фонем. Ребенок осознает, что изменение одной фонемы в слове или их последовательности меняют смысл или разрушают слово. [3]

Состояние готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму, раскрыто в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др. «В процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» (Г.В. Чиркина).[31]

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму». В дошкольный период овладения устной речью создаются практические знания «о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствует осознанному их усвоению». [13]

В дошкольном возрасте язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности дошкольником в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван периодом грамматического языкового развития.

Для усвоения письменной речи имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития отражаются в письме, так как графическая речь, как усложнение второй сигнальной системы, филогенетически основана на базе звуковой речи.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество когнитивных и речевых функций. Они создают наилучшие возможности для проведения операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторной программы, достигая минимально необходимого уровня зрелости.

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). При этом фонемы обязательно должны быть устойчиво связаны с графемами, которые их обозначают, что обеспечивается четким звуковым анализом слова. Такой анализ

обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова.
[32]

На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: поиск и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова. Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Графомоторный навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированный графомоторный навык позволяет писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неправильно сформированный графомоторный навык создает комплекс трудностей письма: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. В то же время, переделка неправильного графического навыка не просто затруднена, но иногда и невозможна вообще.

Становление графомоторных навыков зависит от таких составляющих, как хорошее развитие общей и мелкой моторики, серийной организации движений, зрительно-пространственных представлений и зрительной памяти, поэтому важной психолого-педагогической и коррекционно-развивающей задачей является развитие ручной моторики, развития памяти и зрительных представлений. [17]

Многие ученые занимались изучением процесса образования систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами, и доказали, что они зависят от сформированности:

- зрительного и двигательного контроля (зрительно- моторной координации);

- координации движений (умения координировать движения звеньев пишущей руки; навыка произвольного изменения направления движения);

- пространственного восприятия (поля зрения - целостность, широта, разносторонность; остроты зрения; глазомера);

-пространственных представлений (знания «телесной схемы»; умения видеть графему и ее точное расположение; умения анализировать предмет, его изображение; процессы соизмерения);

-чувства ритма (способности, проявляющейся при воспроизведении ритмически организованных элементов временного ряда);

-хорошего уровня сформированности мелкой моторики;

-необходимого объема распределения внимания для предотвращения графических ошибок;

- зрительного внимания.

Ряд исследователей полагают, что возможно рассматривать кисть руки как орган речи. То есть проекцию руки можно считать еще одной речевой зоной мозга. Исследования показали зависимость развития мелкой моторики и речи: если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает – отстает и развитие речи, хотя общая моторика может быть полностью сформированной. [29, 31]

Возраст 6-7 лет является благоприятным для развития кисти руки. В этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии мелкой моторики пальцев рук.

Графомоторные навыки не являются только двигательными, хоть и имеют общие черты с ними. Особенность этих навыков в том, что с самого начала их формирования с конкретным двигательным образом ассоциирует определенное смысловое значение буквы и совокупности букв, изображаемых рукой пишущего. Таким образом, процесс развития графических навыков подчиняется, с одной стороны, закономерностям выработки двигательных, а с другой – речевых интеллектуальных действий. [29]

Развитие графомоторных навыков в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с формированием изобразительной

деятельности. Зрительно-моторная координация – важнейшая функция, от которой зависит этот процесс.

В течение весомой части дошкольного детства регуляция изобразительных движений осуществляется преимущественно на основе двигательного анализатора. В период от 1 года до 4-5 лет происходит овладение произвольной регуляцией движениями руки. Контроль выполнения, обратная связь происходит с помощью кинестезий. Зрительный контроль при рисовании за движениями почти отсутствует, дети опираются на «память руки». Постепенно происходит межсенсорная интеграция кинестетических ощущений во время рисования и зрительных образов, воспринимаемых при этом. Максимального развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет, зрительно-моторная координация становится лидирующей в регуляции графомоторных движений и развитии соответствующих навыков.

В период раннего и дошкольного детства ребёнок при благоприятных внешних условиях находится в состоянии овладеть целым рядом умений, важных для успешного усвоения навыков письма в школе. Он овладевает движениями, необходимыми для лёгкого прикосновения и скольжения карандаша по бумаге, учится замечать различия между графическими элементами по их форме, положению и соотношению друг с другом. В соответствии с графическими задачами ребёнок учится регулировать свои движения. Позже ребёнок узнаёт смысл письма как средства общения между людьми и как способа фиксации мыслей; знакомится с фонетическим принципом письма, учится выделять звуки в словах и обозначать их печатными и рукописными знаками на письме. Физиологической основой такого прогресса является дифференцирование относящихся к письму слуховых, зрительных и кинестетических раздражителей; концентрация возбуждения и торможения в соответствующих границах двигательной зоны коры, уравнивание возбуждения и торможения при изображении простейших графических

форм и их соединений и образование большого числа временных связей. С психологической точки зрения ребёнок овладевает умением ставить перед собой элементарные графические задачи, учится контролировать процесс их решения и, добиваясь успешного их выполнения, овладевает умением управлять не только своими движениями, но и своим вниманием. То есть от рефлекторных движений на основе подражания ребёнок переходит к сознательным целенаправленным действиям. [3]

Таким образом, обучение графомоторным навыкам в школе является продолжением и развитием начинающегося уже в раннем детстве довольно сложного и разностороннего физиологического, психологического и педагогического процесса. Графомоторные навыки ребёнка формируются в онтогенезе постепенно, их развитие представляет собой достаточно сложный физиологический, психологический и педагогический процесс. 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.

1.3. Понятие «дисграфия», виды дисграфий

На начальных этапах изучения дисграфии наибольшее распространение в литературе, и особенно в практической диагностике, получила точка зрения, утверждающая, что в основе нарушения письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Постепенно понимание структуры нарушения письма менялось. Оно уже не определялось как однородное оптическое нарушение.

Изучением дисграфии занимались многие ученые: М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев, О.А. Токарева и другие. Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному.

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. [10]

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. [25]

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. [8]

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, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения.

Р.И.Лалаева (1997), характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности. Дис-графические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Такие ошибки связаны с недостаточной сформированностью 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. [10, 11]

Многообразие патогенетических факторов и разных механизмов нарушения письменной речи говорит о сложности рассматриваемой проблемы, этим объясняется создание исследователями множества классификаций дисграфий.

Терминология, которую используют авторы, довольно разнообразна, но содержание понятий во многом совпадает. Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки, а также свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М. Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг., Т.В. Ахутина, начало XXI века).

С позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. [29]

Степень недостаточности межанализаторных связей соотносится со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную, акустическую и оптическую. Наиболее подробно данные виды описаны в работе О.А. Токаревой. [29]

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти. [29]

Классификация дисграфии М.Е. Хватцева (1959) разработана с позиции психофизиологического анализа механизмов нарушений письма.

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии, два из которых - дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия - присутствуют и в современной классификации.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие») возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме.

Оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге, при этом нарушается формирование зрительного образа буквы, слова.

Дисграфию на почве нарушения произносительного ритма М.Е. Хватцев связывал с недостаточным развитием чувства слухоречевого ритма, отрицательно сказывающимся как в устной речи, так и в письме.

Причину дисграфии на почве акустической агнозии М.Е. Хватцев определил как недифференцированность слуховых восприятий звукового состава слов и недостаточности фонематического анализа. В письме детей это проявляется в заменах букв, соответствующих оппозиционным звукам, искажениям структуры слов и предложений.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и сочетается с нарушениями устной речи. [32]

Роль классификации дисграфии М.Е. Хватцева велика в развитии учения о детской дисграфии, однако в настоящее время пользоваться ей не принято. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей.

С позиции клинико-психологического подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С.С. Мнухин, А.Н. Корнев). [8, 20]

Так, А.Н. Корнев (2003), рассматривая дисграфию с позиции клинико-психологического подхода и характеризуя возможные ее варианты, выделяет не только соответствующие ошибки в письме детей, но и симптомы клинических расстройств, обуславливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Автор выделяет дисфонологические дисграфии (паралалическую и

фонематическую), связанные с нарушением языковых операций; дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, диспраксическую дисграфию, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков. [8]

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. С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции. Логопедическая теория связывает причины дисграфии у детей с недостаточностью высших психических функций, которые обеспечивают процесс письма, а механизм расстройства - с неполноценностью тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических. Выделяют следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическую, дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания, на почве языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфию. [15]

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М.Е.Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Ребенок пишет так, как произносит. В ее основе лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев

происходит компенсация за счет сохранных функций (четкой слуховой дифференциации, сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (дифференциации фонем) – акустическая дисграфия. Она проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. В наиболее ярком виде, данная дисграфия наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки. При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, являются нормальным. С учетом нарушенных операций фонетического распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую и фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажении структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения в звукоо-буквенной структуре слова. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при стечении согласных; пропуски гласных; перестановка букв; добавление букв; пропуски, добавления и перестановки слогов. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических

обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и умственной отсталостью.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажениях морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний, нарушениях предложных конструкций, изменения падежа местоимений, числа существительных, нарушения согласования; отмечается также нарушения синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложений, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недостаточным развитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в искажениях и заменах букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (b-q, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковые элементы, лишние (ш-ии) и неправильно расположенные элементы (х-сс, т-пп).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв.

При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако, при написании слова наблюдаются искажения, замены буква оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга. [15]

Таким образом, мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В процессе изучения дисграфии ученые разработали множество классификаций. В настоящее время актуальной является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена[15].

Выводы по первой главе

В первой главе мы произвели анализ психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Мы выяснили, что письменная речь в психолого-педагогической литературе понимается как сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование. Письменная речь является преимущественно монологической, включает в себя чтение и письмо.

В онтогенезе формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в ходе практической деятельности.

В ходе анализа логопедической литературы мы пришли к выводу, что ученые не дают единого определения термину «дисграфия». В целом мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

В процессе изучения дисграфии ученые разработали множество классификаций. В настоящее время актуальной является классификация, где выделяются следующие виды дисграфии: артикуляционно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия. [15]

ГЛАВА II. Особенности развития младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников 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. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие.

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. [20]

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. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи. [1]

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 (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций. [8]

Большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья, о чем свидетельствуют современные исследования. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием. Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями. [1, 8]

У детей с дисграфией отмечается недостаточность внимания, из чего следует высокая отвлекаемость.

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

Возможно сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. [7]

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. [27]

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 неусвоением 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. [28]

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. [25]

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: ребенок обнаруживает 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. В школьном возрасте парциальные нарушения усиливаются и из-за чрезмерной нагрузки на нервную систему, что ведет к неврозам, социопатическим нарушениям поведения, защитной агрессивности. Отставание может усилиться из-за прогулов занятий, что в свою очередь может усугубить затруднения и привести к нарушению структуры личности ребенка. [8]

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. [8]

Таким образом, дети с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, 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.

2.2. Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией описано в трудах Л.Ф. Спириной, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и других.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. [12]

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. 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. Спириной 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. [28]

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. [28]

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: 1) шипящих и свистящих, 2) глухих и звонких, 3) мягких и твердых, 4) р и л и т.д., и свидетельствуют о недостаточной дифференциации на слух и артикуляцию этих звуков.

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. [14, 23]

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. 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 артикуляторно-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. [10]

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». [26]

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 замена, 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. Приводим примеры смещений в письме школьников.

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.

2.3. Анализ методик коррекционной работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии

В ходе анализа литературы 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.

При разработке методики Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой за основу был взят психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности.

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Данная методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. В модифицированном виде она может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп. Работа по данной методике проводится в несколько этапов. Обследование школьников осуществляется в два этапа: на предварительном выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация расстройств письма и чтения.

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.

1. Формирование фонематического восприятия (дифференциация фонем).

Работа по дифференциации фонем проводится при устранении артикуляторно-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, кинестетические 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 артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работе 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. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. 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 тетрадям. 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.

Ё) 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 смысловая различительная 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.

Основные задачи работы.

1) Количественный рост словаря (за счет усвоения новых слов и их значений).

2) Качественное обогащение словаря (путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значения слов и словосочетаний).

3) Очищение словаря от искаженных, простроченных и жаргонных слов.

4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Основные задачи работы.

1) Преодоление и предупреждение ошибочных словосочетаний в речи учащихся; усвоение ими сочетаемости слов, осознание построения предложений.

2) Обогащение фразовой речи учеников путем ознакомления их с явлением многозначности, синонимии, антонимии, омонимии, синтаксических конструкций. [35]

В работах Г.Г. Мисаренко отмечено, что в основе процесса письма лежат программы действий трех уровней:

1. обозначение звука буквой и ее написание;
2. кодирование звучащего слова по законам графики и орфографии;
3. запись готового предложения.

Автор уделяет большое внимание случаям, когда ребенок испытывает трудности на уровне выбора буквы и ее исполнения. [19]

Г.Г. Мисаренко рассматривает план реализации этой программы.

1 этап – соотнесение звука и буквы.

А) Воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами.

Б) Актуализация графемы.

2 этап – зрительно-пространственный анализ буквы.

Обучению письму букв во всех прописях строится на их анализе. Успешность анализов и последующего синтеза связана с развитием зрительного и, в большей степени, зрительно-пространственного восприятия.

3 этап- написание букв.

Г.Г. Мисаренко пишет, для коррекции нарушений письма букв, необходимо правильно "поставить" руку ребенка (сформировать двигательный стереотип), снять излишнее мышечное напряжение и развить контроль. [19]

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]

Выводы по второй главе

Проанализировав исследования ученых, мы пришли к выводу, что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Расстройства письма часто возникают на фоне недостаточности церебральных функций, могут сопровождаться когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями. Исследования выявляют у детей с нарушениями письменной речи несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координаций и чувства ритма. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

В ходе анализа психологической литературы мы выяснили, что детей с артикуляционно-акустической дисграфией отмечается задержка речевого развития, нарушение звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Также выявляются недостатки внимания, синдром психического инфантилизма (несамостоятельность, беспечность, низкая самокритичность). Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи.

Также мы проанализировали несколько методик коррекционной работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии. Все они так или иначе сводятся к уточнению артикуляции звуков, развитию фонематических процессов, формированию грамотной письменной речи.

ГЛАВА III. Экспериментальная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией

3.1. Организация экспериментальной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией

Комплексное исследование нарушений письменной речи позволяет выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий, позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать её.

Логопедическое обследование проводилось в МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска» с ноября 2017 года. Группа исследования детей состояла из 8 человек 2 класса (8 лет). Обследование письменной речи проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 4 человека (2 подгруппы). При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК.

В данном исследовании первоначально создавалась доброжелательная обстановка, включающая в себя эмоционально-положительные взаимоотношения с детьми. С детьми занимаются такие специалисты как: логопеды, дефектологи, психологи. Все дети имеют заключение ПМПК.

1. Даниил П. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;

2. Игорь С. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;
3. Ильян А. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;
4. Кирилл Б. – нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;
5. Лев С. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;
6. Михаил К. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;
7. Платон З. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня;
8. София О. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

Цель эксперимента – выявить особенности письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Обследование звукопроизношения и состояния фонематического слуха проводилось с использованием методики обследования речи детей школьного возраста Н. М. Трубниковой. [30]

Обследование письменной речи проводилось по методике изучения письменной речи у младших школьников И.Н. Садовниковой. [26]

Протоколы обследования представлены в Приложении 1.

Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей, также в методику включены серии однородных заданий, что исключает влияние случайных причин.

В основу методики исследования устной и 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. Исследование устной речи проводилось с каждым ребёнком индивидуально после установления с ними эмоционального контакта, исследование письменной речи проводилось в подгрупповой форме по 4 человека. На каждого ребёнка была составлена речевая карта.

Констатирующий эксперимент проводился в виде обследования устной и письменной речи, которое включало в себя 4 этапа:

- 1) Обследование звукопроизношения и состояния фонематического слуха;
- 2) Контрольное списывание
- 3) Слуховой диктант;
- 4) Изложение.

На первом этапе констатирующего эксперимента изучались такие характеристики, как состояние звукопроизношения и фонематического слуха:

Детям предлагались задания для выявления состояния их звукопроизношения и фонематического слуха. При обследовании звукопроизношения ребёнку необходимо было произнести звук изолированно, а затем в специально подобранных словах с различным местоположением данного звука (начало, середина, конец слова).

(Приложение 1)

Критерии оценивания:

1 балл - нормативное произношение звука;

0,5 балла –звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (недостаточно автоматизирован).

0 баллов – звук искажается или заменяется во всех речевых.

Максимальная оценка – 14 баллов.

Ученику предлагалось подать сигнал, если он услышит определенный звук, повторить парные звуки и слоги различных сочетания (2-х,3-х

слов), назвать картинки и определить отличия в их названиях, определить место звука в слове, определить наличие звука в слове. Состояние фонематического восприятия оценивалось в точном и правильном воспроизведении слогов в темпе предъявления. В Приложении 1 представлены задания для исследования фонематического восприятия.

Критерии оценивания:

1 балл – точное и правильное выполнение задания;

0,5 балла – требуется уточняющая помощь, первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0 баллов – значительные трудности, отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за задание - 6 баллов.

На последующих трех этапах констатирующего эксперимента проводилось исследование письменной речи учащихся. Материал для проведения данного обследования представлен в Приложении 2.

Критерии оценивания, единые для заданий для обследования состояния письменной речи в соответствии с методикой Н.И. Садовниковой, зависят от количества ошибок:

Норма (8-10 баллов)

10 баллов правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста.

8 баллов наличие только орфографических ошибок в словах.

Средний уровень (4-6 баллов)

6 баллов 1—2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

4 балла 3—5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла)

2 балла 6 и более дисграфических ошибок,

орфографические ошибки.

0 баллов - задание не выполнено.

Вторым 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(задание 9). 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 – четвертый этап констатирующего эксперимента.

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

По окончании обследования по четырем 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.

3.2. Особенности письма детей младшего школьного возраста

Артикуляционно-акустическая дисграфия отмечается нарушением 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. [15] В связи с этим мы провели обследование как устной, так и письменной речи учащихся.

Протокол обследования звукопроизношения и состояния фонематического слуха представлен в Приложении 1.

После изучения состояния звукопроизношения и фонематического слуха был проведён качественный анализ полученных результатов. В таблице 1 представим характеристику состояния данных параметров младших школьников, принимавших участие в нашем исследовании в таблице 1.

Таблица 1

Анализ результатов обследования звукопроизношения и состояния фонематического слуха на констатирующем этапе эксперимента

Список детей	Итоговое количество баллов при обследовании звукопроизношения	Итоговое количество баллов при обследовании состояния фонематического слуха
Даниил П.	12	5
Игорь С.	12	4,5
Ильян А.	11	3,5
Кирилл Б.	11,5	5,5
Лев С.	12	4
Михаил К.	12	3,5
Платон З.	14	3
София О.	11,5	3,5

Как мы видим из статистического анализа, ни у кого из учащихся в полной мере не сформировано ни звукопроизношение, ни фонематический

слух. Это может служить причиной нарушений письменной речи при артикуляционно-акустической дисграфии.

Даниил П.: отмечаются нарушения звукопроизношения в виде замена звука [р] на звук [л], звука [л] на звук [в] в неизолированном употреблении; затруднялся в повторении слоговых рядов с сонорами.

Игорь С.: отмечается нарушение произношения звуков [ш] и [ж], затрудняется в повторении слоговых рядов с данными звуками.

Ильян А.: отмечается неуместное йотирование гласных звуков, смягчение согласных на конце слова, выявлены затруднения в определении места звука в слове.

Кирилл Б.: отмечается нарушение произношения звука [р] (горловое произношение), затрудняется в повторении слоговых рядов с сонорами.

Лев С.: отмечается пропуск звука [р], смягчение согласных звуков на конце слова, затрудняется в повторении слоговых рядов с сочетанием парных согласных.

Михаил К.: отмечается замена звука [с] на звук [ц] и наоборот, затруднения в повторении слоговых рядов со свистящими звуками.

Платон З.: затрудняется в определении места звука в слове, в повторении слоговых рядов с шипящими звуками.

София О.: отмечаются непостоянные замены парных звуков, непостоянное смягчение согласных звуков в конце слова.

Таким образом, у всех учащихся отмечается недостаточность сформированности звукопроизношения и фонематического слуха.

При обследовании письменной речи ученикам предлагались 3 задания на списывание («контрольное списывание»), 5 заданий слухового диктанта, 1 задание, предусматривающее изложение предложения(см. Приложение 2).

Все учащиеся внимательно слушали инструкции к заданиям, не отвлекались, ответственно подходили к работе.

В Таблице 2 мы представим анализ обследования письменной речи младших школьников, результат представлен в баллах.

Таблица 2

Анализ результатов обследования письменной речи на констатирующем этапе эксперимента

Список детей	Контрольное списывание	Слуховой диктант	Изложение
Даниил П.	4	4	6
Игорь С.	4	4	6
Ильян А.	6	2	10
Кирилл Б.	4	2	6
Лев С.	6	2	6
Михаил К.	6	6	6
Платон З.	4	4	10
София О.	6	2	8

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

Перейдем к более подробной характеристике результатов нашего обследования.

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

Даниил 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.

Платон допустил 3 дисграфические ошибки в пробе списывания: 1 – слов, написанных рукописным шрифтом (мышка – «машка»), 2 – в

списывании слов, написанных печатным шрифтом (крот – «корот», березка – «береза»). Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

София в задании, направленном на списывание слов, написанных печатным шрифтом, пропустила слова «крот» и «аист», в словах, написанных рукописным шрифтом, допустила 2 дисграфические ошибки: бант – «банил», вагон – «валон». 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».

Третьим этапом констатирующего эксперимента выступил слуховой диктант.

Даниил 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» («щила»). Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания.

Кирилл допустил 6 дисграфических ошибок в ходе слухового диктанта: Ё – «F»; ошибки в записи слогов: взле – «зъве», 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 – «жг», взле – «зе», урн – «ур»; ошибки в записи слов: стул – «стूल», 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.

Платон допустил 4 дисграфические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта: 2 ошибки при записи слогов(ся – «вся», взле – «взде»), 2 ошибки при записи слов: клубок – «клул», пружина – «пружины». Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

София допустила 8 дисграфических ошибок в ходе выполнения слухового диктанта: 5 ошибок при записи слогов (окн – «ог», круп – «тлуп», взле – «бзе», урн – «урлн», щац – «шятс») и 3 ошибки при записи слов (пишу – «пишум», книга – «гнига», клубок – «крудок»). Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что слуховой диктант вызвал значительные трудности при выполнении у учащихся. Половина учащихся показали средний уровень выполнения задания, половина учащихся показали низкие результаты. В данном задании был активно задействован фонематический слух. Как мы можем видеть, у данной группы учащихся отмечаются нарушения этой функции, соответствующее нарушению фонетической стороны речи, что сказывается на процессе письма.

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

Даниил 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 слитного написания предлога с именем существительным: «уёлки пушистый».

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

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

Платон записал предложение грамматически верно, но смысловые звенья в его предложении воспроизведены с сокращениями: «У ёлки заяц.»

София воспроизвела предложение с незначительным сокращением, грамматически неверно: «У елки пушистый зайки.»

Необходимо отметить, что не все учащиеся начинают писать предложение с заглавной буквы и ставят точку в конце.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента мы выяснили, что у учащихся экспериментальной группы недостаточно сформировано звукопроизношение, фонематический слух и, как следствие, 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.

3.3. Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией

Логопед должен иметь хорошую теоретическую и практическую подготовку, чтобы качественно провести работу по преодолению нарушений письменной речи,

В процессе коррекционного воздействия должны учитываться: уровень общего развития, особенности интеллектуальной деятельности, степень самостоятельности и организованности, преобладающий фон настроения, интересы, самооценка. Большое внимание должно уделяться учету присущих каждому ребенку особенностей динамики поведения и деятельности, зависящих не только от мотивации, психосоматического состояния, своеобразия приобретенного опыта учебной деятельности, но и от свойств темперамента ребенка, его эмоциональной и общей активности (моторной, интеллектуальной, коммуникативной). При этом следует исходить из того, что общая активность во многом влияет на эффективность обучаемости детей, темп их познавательной деятельности и качество работоспособности. В процессе логопедической работы должна

учитываться степень познавательной активности школьников и характер средств, способствующих ее повышению в каждом конкретном случае. [19]

Основной причиной артикуляционно-акустической дисграфии, является недостаточно четкое различие тех или иных звуков речи на слух. [15] Чтобы преодолеть этот вид дисграфии, необходимо развивать четкую слуховую дифференциацию звуков, которые ученик плохо различает на слух, следует обращать внимание на дифференциацию звонких-глухих и твердых-мягких согласных. До тех пор, пока у ребенка не развит этот навык, ученик при письме будет угадывать буквы.

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска» в течение 6 месяцев. Занятия по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии проводились фронтально для экспериментальной группы, 2 раза в неделю, являясь составной частью логопедических занятий.

Занятия по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии проводились с ноября по апрель 2017-2018 года и были направлены на решение следующих задач:

1. Уточнение артикуляции звуков, в случае необходимости проводится коррекция звукопроизношения.
2. Коррекция фонематического восприятия.
3. Развитие слуховых дифференцировок (проводится дифференциация оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).
4. Развитие графо-моторных навыков.

Таким образом, коррекционная работа включила в себя коррекцию звукопроизношения, коррекцию фонематического слуха, обучение списыванию рукописного и печатного шрифтов, обучение письму по слуху.

Учащимся предлагались упражнения артикуляционной гимнастики, направленные на коррекцию звукопроизношения. Для коррекции фонематического слуха мы использовали такие упражнения, как выделение звука на слух, определение наличия звука в слове, упражнения, направленные на дифференциацию звуков, упражнения со словами-паронимами. При обучении списыванию учащимся предлагались слоги, слова, а затем предложения, написанные рукописным и печатным шрифтом. При обучении письму по слуху учащимся предлагались слоговые диктанты, запись слов и текстов.

В коррекционной работе использовались методические разработки И. Н. Садовниковой, Н.А. Никашиной, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, Е.В. Мазановой.

Обучение строится с учетом результатов диагностики, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Примеры заданий показаны в приложении. (См. Приложение 3)

Таким образом, на основе проанализированных методик по коррекции нарушений письменной речи и данных, которые мы получили в ходе констатирующего эксперимента, нами было систематизировано содержание работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией. В ходе формирующего эксперимента была проведена целенаправленная коррекционная работа. Использование предложенных нами упражнений, занятий и игр на данном этапе способствует преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

3.4 Анализ результатов коррекционной работы

По итогам работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией нами был проведен контрольный эксперимент. Он проходил с 10 по 18 апреля 2018 года.

Содержание и структура повторного обследования состояния устной и письменной речи у детей экспериментальной группы аналогично содержанию и структуре первичного обследования в констатирующем эксперименте.

Анализ контрольного обследования состояния звукопроизношения и фонематического слуха учащихся представим в таблице 3.

Таблица 3

Анализ результатов обследования звукопроизношения и состояния фонематического слуха на контрольном этапе эксперимента

Список детей	Итоговое количество баллов при обследовании звукопроизношения	Итоговое количество баллов при обследовании состояния фонематического слуха
Даниил П.	14	5,5
Игорь С.	14	5,5
Ильян А.	13	5
Кирилл Б.	12	6
Лев С.	14	5,5
Михаил К.	14	5,5

Платон З.	14	5,5
София О.	14	5

В таблице 4 отображены сравнительные данные результатов обследования состояния звукопроизношения и фонематического слуха по итогам констатирующего и контрольного эксперимента.

Таблица 4

Сравнительная таблица результатов обследования звукопроизношения и фонематического слуха по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

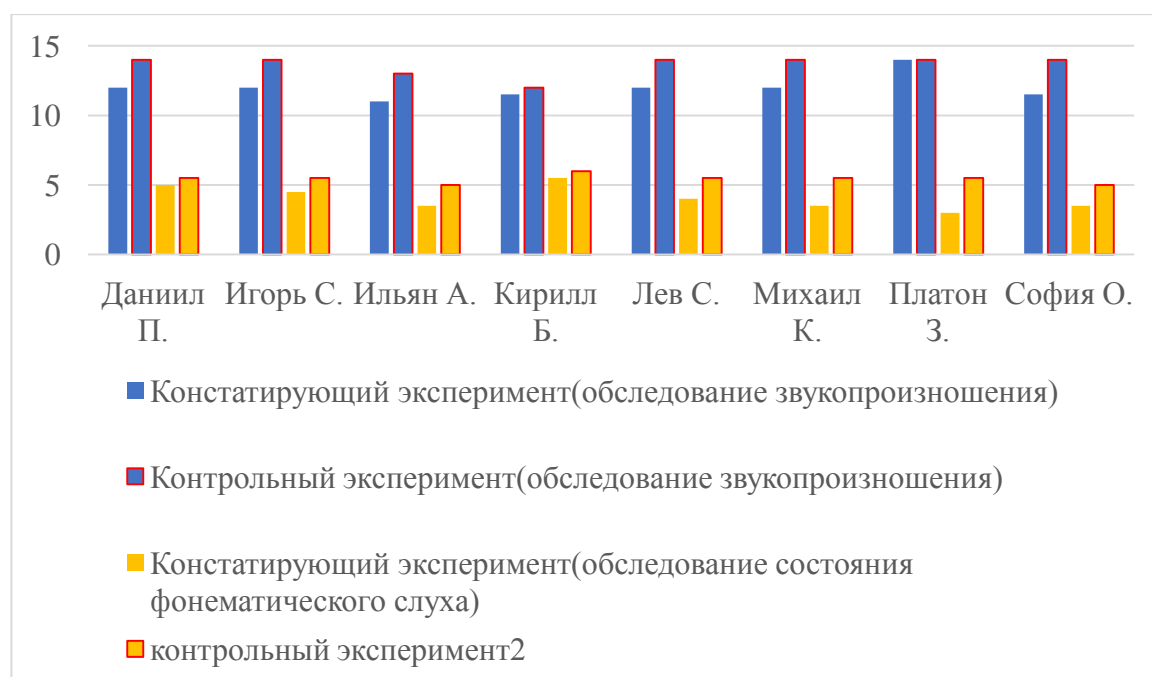
Список детей	Итоговое количество баллов при обследовании звукопроизношения		Итоговое количество баллов при обследовании состояния фонематического слуха	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Даниил П.	12	14	5	5,5
Игорь С.	12	14	4,5	5,5
Ильян А.	11	13	3,5	5
Кирилл Б.	11,5	12	5,5	6
Лев С.	12	14	4	5,5

Михаил К.	12	14	3,5	5,5
Платон З.	14	14	3	5,5
София О.	11,5	14	3,5	5

Для лучшей наглядности представим результаты в гистограмме (рис.1).

Рисунок 1

Сравнительная гистограмма результатов обследования звукопроизношения и фонематического слуха по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента



Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики. Дети меньше испытывали трудности при выполнении заданий, чувствовали себя более уверенно.

Даниил: полностью устранено нарушение звукопроизношения, встречаются запинки при повторении цепочек слогов, но ребенок исправляет их самостоятельно.

Игорь: устранено нарушение произношения звуков [ш] и [ж], верно повторял слоговые цепочки, однако два раза переспросил логопеда.

Ильян: все еще сохраняется смягчение согласных звуков в конце слов, однако мальчик замечает данную ошибку и старается ее исправить; стал более успешно справляться с заданиями, подразумевающими поиск места звука в слове.

Кирилл: отмечается положительная динамика в коррекции нарушения произношения звука [р] (горловое произношение), задания, связанные с определением состояния фонематического слуха не вызывают более затруднений.

Лев: устранен пропуск звука [р], значительно лучше дается задание на повторение слоговых цепочек за логопедом, без затруднений определяет место звука в слове и в целом стал отвечать более уверенно.

Михаил: устранена замена звука [с] на звук [ц] и наоборот, значительно лучше дается задание на повторение слоговых цепочек за логопедом, более уверен в определении отличий в названии картинок, без затруднений сортирует слова по наличию заданного звука.

Платон: мальчик стал выполнять все задания самостоятельно и без ошибок, однако иногда требуется повтор, особенно в случае со слоговыми рядами.

София: устранены замены парных звуков и смягчение согласных в конце слов, значительно легче дается повторение слоговых рядов за логопедом, быстро находит место звука в слове, справляется с заданиями, выполняет верно, но неуверенно.

Таким образом, у всех учащихся отмечается положительная динамика в коррекции недостатков звукопроизношения и развитии фонематического слуха, что хорошо сказывается на развитии письменной речи.

В таблице 5 приведем анализ результатов контрольного обследования письменной речи, результат указан в баллах.

Таблица 5

Анализ результатов контрольного обследования письменной речи

Список детей	Контрольное списывание	Слуховой диктант	Изложение
Даниил П.	10	6	10
Игорь С.	6	6	8
Ильян А.	6	4	10
Кирилл Б.	10	10	10
Лев С.	10	4	10
Михаил К.	10	8	8
Платон З.	10	6	10
София О.	10	4	10

В таблице 6 отображены сравнительные данные результатов обследования состояния письменной речи учащихся в констатирующем и контрольном эксперименте.

Таблица 6

Сравнительная таблица результатов обследования письменной речи по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

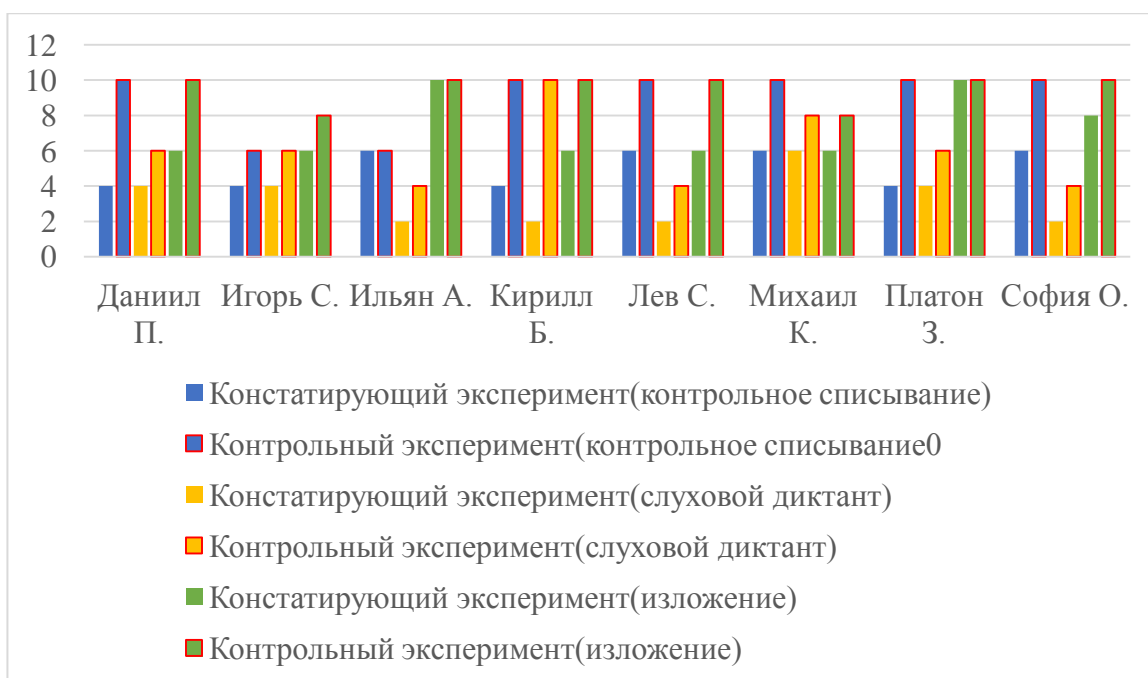
Список детей	Контрольное списывание		Слуховой диктант		Изложение	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Даниил П.	4	10	4	6	6	10
Игорь С.	4	6	4	6	6	8
Ильян	6	6	2	4	10	10

А.						
Кирилл	4	10	2	10	6	10
Б.						
Лев С.	6	10	2	4	6	10
Михаил	6	10	6	8	6	8
К.						
Платон	4	10	4	6	10	10
З.						
София	6	10	2	4	8	10
О.						

На рисунке 2 предоставим данные таблицы 6 для лучшей наглядности.

Рисунок 2

Сравнительная гистограмма результатов обследования письменной речи по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента



Анализ обследования списывания слов, написанных рукописным и печатным шрифтом.

Даниил не допустил дисграфических ошибок. Это соответствует высокому уровню выполнения задания.

Игорь стал совершать меньше ошибок при выполнении заданий, но незначительная помощь логопеда требовалась, допущена 1 дисграфическая ошибка (на этапе констатирующего эксперимента таких ошибок было 3) Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Ильян допустил одну дисграфическую ошибку, стал более уверен в своих действиях. Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Кирилл не допустил дисграфических ошибок. Данный результат соответствует высокому уровню выполнения задания.

Лев не допустил дисграфических ошибок. Мальчику понадобилась уточняющая помощь логопеда. Данный результат соответствует высокому уровню выполнения задания.

Михаил не допустил дисграфических ошибок. Данный результат соответствует высокому уровню выполнения задания.

Платон не допустил дисграфических ошибок. Данный результат соответствует высокому уровню выполнения задания. Также мальчик стал более внимателен и собран на занятии.

София не допустила дисграфических ошибок. Данный результат соответствует высокому уровню выполнения задания.

Таким образом, у всех учащихся наблюдается положительная динамика, однако не всем удалось поднять уровень выполнения задания до высокого. Тем не менее, отмечается значительное сокращение числа ошибок

Анализ слухового диктанта.

Даниил допустил 2 дисграфические ошибки, однако сам их исправил. Это соответствует высокому уровню выполнения задания.

Игорь допустил 1 дисграфическую ошибку в ходе слухового диктанта, стал более внимателен при выполнении данного вида заданий. Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

Ильян допустил 3 дисграфические ошибки в ходе слухового диктанта. Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Кирилл хорошо справился со всеми заданиями, диктант был написан без ошибок. Данный результат соответствует высокому уровню выполнения задания.

Лев допустил 3 дисграфические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта. Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания. Мальчик стал внимательнее слушать педагога и более четко выполнять инструкции.

Михаил хорошо справился со всеми заданиями, что соответствует высокому уровню их выполнения.

Платон допустил 1 дисграфическую ошибку в ходе выполнения слухового диктанта, но самостоятельно ее исправил. Это соответствует высокому уровню выполнения задания.

София допустила 3 дисграфические ошибки в ходе выполнения слухового диктанта. Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Таким образом, мы отмечаем положительную динамику в коррекции письменной речи у данной группы детей. Несомненно, достичь этого результата помогла работа с устной речью. Количество ошибок у детей значительно сократилось, они стали более уверены при выполнении заданий, а так же более внимательны и собраны на уроке.

Третьим этапом контрольного эксперимента было изложение. Все учащиеся в точности и без дисграфических ошибок повторили данное предложение. Это соответствует высокому уровню выполнения задания.

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики. Дети меньше испытывали трудности при выполнении заданий, чувствовали себя уверенней. Количество специфических дисграфических ошибок значительно уменьшилось, у некоторых испытуемых они вообще отсутствуют.

Таким образом, из проведённого контрольного эксперимента следует, что у всех обследуемых нами детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией обнаружена положительная динамика, что свидетельствует об эффективности разработанного комплекса упражнений.

Выводы по третьей главе

Проблема дисграфии у младших школьников, в том числе артикуляционно-акустической, раскрывается в работах таких ученых, как

И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л.Е. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, О.А. Ишимова, и многих других.

На основе проанализированных нами методик было разработано содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

Практическая работа по коррекции нарушений письменной речи проходила в форме педагогического эксперимента, включающего три этапа исследования: констатирующий, формирующий и контрольный.

Работа проводилась в рамках логопедических занятий в МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска».

Анализ оценки письменной речи показал, что у исследуемых нами детей отмечаются нарушения данного процесса по типу артикуляционно-акустической дисграфии.

С учетом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали комплекс упражнений, направленных на коррекцию нарушений письменной речи для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента комплекс упражнений был внедрён в практику. Упражнения проводились только с экспериментальной группой. Коррекционная работа проводилась с учётом ведущей деятельности детей младшего школьного возраста и индивидуальных речевых особенностей, интересов и способностей каждого ребёнка.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал улучшение тестовых показателей состояния письменной речи. Успешность выполнения детьми заданий методик обследования на контрольном этапе исследования увеличилась, что позволяет сделать вывод о результативности проведённой нами коррекционной работы по преодолению нарушений

письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

Заключение

Проблема дисграфии у младших школьников, в том числе артикуляционно-акустической, раскрывается в работах таких ученых, как

И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л.Е. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, О.А. Ишимова, и многих других.

Проведенное нами исследование было посвящено преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией, определению содержания и форм коррекционной логопедической работы с учащимися младших классов с данной речевой патологией, а также проверке эффективности подобранного комплекса упражнений по развитию письменной речи у детей данной категории.

В первой главе мы произвели анализ психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Мы выяснили, что письменная речь в психолого-педагогической литературе понимается как сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование. Письменная речь является преимущественно монологической, включает в себя чтение и письмо.

В онтогенезе формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в ходе практической деятельности.

В ходе анализа логопедической литературы мы пришли к выводу, что ученые не дают единого определения термину «дисграфия». В целом мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

В процессе изучения дисграфии ученые разработали множество классификаций. В настоящее время актуальной является классификация,

разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, где выделяются следующие виды дисграфии: артикуляционно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия, оптическая дисграфия.

Проанализировав исследования ученых, мы пришли к выводу, что большинство детей с дисграфией отличается от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Расстройства письма часто возникают на фоне недостаточности церебральных функций, могут сопровождаться когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями. Исследования выявляют у детей с нарушениями письменной речи несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторных координаций и чувства ритма. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

У детей с артикуляционно-акустической дисграфией отмечается задержка речевого развития, нарушение звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Также выявляются недостатки внимания, синдром психического инфантилизма (несамостоятельность, беспечность, низкая самокритичность). Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи.

Также мы проанализировали несколько методик коррекционной работы по преодолению артикуляционно-акустической дисграфии. Все они

так или иначе сводятся к уточнению артикуляции звуков, развитию фонематических процессов, формированию грамотной письменной речи.

На основе проанализированных нами методик было разработано содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

Практическая работа по коррекции нарушений письменной речи проходила в форме педагогического эксперимента, включающего три этапа исследования: констатирующий, формирующий и контрольный.

Работа проводилась в рамках логопедических занятий в МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». Экспериментальную группу составили 8 детей с логопедическим заключением «нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня». Анализ оценки письменной речи показал, что у исследуемых нами детей отмечаются нарушения данного процесса по типу артикуляционно-акустической дисграфии.

С учетом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали комплекс упражнений, направленных на коррекцию нарушений письменной речи для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента комплекс упражнений был внедрён в практику. Упражнения проводились только с экспериментальной группой. Коррекционная работа проводилась с учётом ведущей деятельности детей младшего школьного возраста и индивидуальных речевых особенностей, интересов и способностей каждого ребёнка.

Проведённый контрольный эксперимент показал наличие ярко выраженной динамики в преодолении нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией. Такой результат подтверждает практическую ценность разработанного нами комплекса упражнений для работы на логопедических и школьных занятиях.

Таким образом, можно констатировать, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи полностью достигнуты.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779 – 783
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 362 с.
3. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: / А.Н. Гвоздев М., 2011. – 277 с.
4. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 205 с.
5. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991.— 224 с: ил.
6. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1991 —239 с: ил.
7. Ишимова О.А. Распространённость предрасположенности к дисграфии / О.А. Ишимова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: Изд-во МСГИ, 2006. – С. 49 – 53.
8. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с
9. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
10. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи / Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – С. 459 – 498

11. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. - СПб.: Лениздат; Союз, 2002. — 224 с.
12. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Учебно-методическое пособие. — Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. — 224 с.
13. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М.: Издательство Учпедгиз, 1940. – 72 с.
14. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004.- 208 с.
15. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. — М.: Владос, 1998. — 472 с.
16. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 624 с.
17. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Издательство «Академия», 2002. – С. 10 – 76.
18. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. — 2-е изд., испр. — М. : Гном и Д, 2007. — 184 с.
19. Мисаренко Г.Г. Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма / Г.Г. Мисаренко // Начальная школа плюс до и после. – Издательство «Баласс». – 2008. – № 7. – С.18 – 23.
20. Мнухин С.С. О врожденной алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – 1934. – Т.3, Вып. 2/3. – С. 193 – 203
21. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных

классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. — М.: Просвещение, 1965. — С. 46-66.

22. Павлов И.П. Мозг и психика: Избранные психологические труды. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 320с.

23. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ Под ред. О.Б. Иншаковой. — М.: МОДЭК, 2001. — С.38-40.

24. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с

25. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1995. — 256 с.

26. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил.

27. Спирина Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи / Л.Ф. Спирина // Проблемы психического развития аномального ребёнка. — М.: Просвещение, 1966. — С.53 – 54.

28. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л.Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Издательство «Просвещение», 1965. — С. 33 – 45

29. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — Т. 2. — С. 456 – 469

30. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. - 51 с.

31. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. — М.: Просвещение, 1989. — С.174-177.
32. Хватцев М.Е. Алексия и дислексия / М.Е. Хватцев // Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. — Т. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — С. 67 – 111
33. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. — М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
34. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. — М.: Просвещение, 1984. — 159с

Приложения

Протокол обследования звукопроизношения

Звук	Оптический раздражитель	Воспроизведение	Воспроизведение	Характер нарушения звукопроизношения	Примечания
С	колесо				
С'	сосна нос сирень письмо гусь				
З	замок				
З'	коза земляник а газета				
Ц	цветок курица огурец				
Ш	шапка кошка мышь				
Ж	жук лыжи лыжник				
Ч	чулок очки ключ				
Щ	щетка				

	ящик плащ				
Л Л'	лодка пила стол бутылка лента будильн ик свирель туфли				
Р Р'	рука корона топор трамвай редиска веревка дверь				
Йотац ия	яблоко обезьяна змея юбка				

Протокол обследования состояния фонематического слуха

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Примечания
Опознание	а) подними		

фонем:	<p>руку, если услышишь гласный звук «о» среди других гласных а, у, ы, о, у, а, о, ы, и</p> <p>б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук «к» среди других согласных п, н, м, к, т, р</p>		
Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам	<p>а) звонких и глухих п–б, д– т, к – г, ж– ш, з– с, в– ф</p> <p>б) шипящих и свистящих с, з, щ, ш, ж, ч</p> <p>в) соноровр, л, м, н</p>		
Повторение за логопедом слогового ряда	<p>а) со звонкими и глухими звуками да-та, та-да-та, да-та-да, ба-па, па-ба-па, ба-па-ба, ша-жа, жа-ша-жа, са-</p>		

	<p>за-са, за-са-за</p> <p>б) с шипящими и свистящими са-ша-са, шо-су-са; са-ша- шу, са-за-па; ша- ща-ча, за-жа-за; жа-за-жа</p> <p>в) с сонорами ра-ла-ла, ла-ра-ла</p>		
<p>Название картинок и определение отличий в названиях</p>	<p>бочка – почка, коза – коса, дом –дым</p>		
<p>Определение места звука «ч» в словах (начало, середина, конец)</p>	<p>чайник, ручка, мяч</p>		
<p>Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком «с», во второй со звуком «ш»</p>	<p>сом, шапка, машина, коса, автобус, кошка, пылесос, карандаш</p>		

Материал для обследования состояния письменной речи

1. Списать слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, 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.

**Комплекс упражнений и игр для коррекции нарушений
письменной речи при артикуляционно-акустической дисграфии**

1. Коррекция звукопроизношения

Задание 1. Улыбка. Удерживание губ в улыбке. Зубы не видны.

Задание 2. Хоботок(Трубочка). Вытягивание губ вперед длинной трубочкой.

Задание 3. Заборчик. Губы в улыбке, зубы сомкнуты в естественном прикусе и видны.

Задание 4. Улыбка-Трубочка. Вытянуть вперед губы трубочкой, затем растянуть губы в улыбку.

Задание 5. Пятачок. Вытянутые трубочкой губы двигать вправо-влево, вращать по кругу.

Задание 6. Разомни щеки. Покусывание, похлопывание и растирание щек.

Задание 7. Сытый хомячок. Надуть обе щеки, потом надувать щеки поочередно.

Задание 8. Чашечка. Рот широко открыт. Передний и боковой края широкого языка подняты, но некасаются зубов.

Задание 9. Иголочка. Рот открыт. Узкий напряженный язык выдвинут вперед.

Задание 10. Качели. Рот открыт. Напряженным языком тянуться к носу и подбородку, либо к верхним и нижним резцам.

Задание 11. Футбол Рот закрыт. Напряженным языком упереться то в одну, то в другую щеку.

Задание 12. Грибок+лошадка. Рот открыт. Улыбнуться. Присосать язык к небу. Медленно пощелкать языком.

2. Коррекция фонематического слуха

1. Упражнение в слухопроизносительной дифференциации твердых и мягких согласных:

а) изолированно — услышав твердый вариант, назвать мягкий (с перекидыванием мяча): б - б', в - в', г — г', д и т.д. Аналогично к мягкому варианту подобрать твердый;

б) в слогах (перекидывая мяч): да-дя, ро-рѐ, ня-на, до-де, со-сѐ, вѐ-во, ду-дю, фы-фи, лю-лу, ды-ди ту-тю, би-бы.

2. Определение звука.

а) В ряду других гласных. Если определенный гласный назван, учащиеся должны поднять карточки со знаком + если нет — карточки со знаком - после хорового повтора серии звуков; без повторного проговаривания: уа,ауэ,оэ,аэо, иоу,уао и т.д.

б) В начале слова. Услышав и повторив слово, ученики поднимают карточки или определяя наличие в начальной позиции одного определенного гласного звука. Установка на данный звук закрепляется демонстрацией соответствующей буквы, чтобы исключить забывание детьми исходной инструкции. Постепенно все гласные должны побывать в поле слухового внимания учащихся.

Примерный список слов для устных упражнений:

а) начальный гласный в ударной позиции:

окунь, узел, иглы, адрес, ужин, имя, ужин, охнул, отпуск, улей, утки, окна, эхо, август, умный, иней, изредка, утренник, остров, игры, устный, ослик, атлас, орден, угол, издали, аист, этот;

б) В середине слова.

Определить наличие гласного звука: О А Ы У

куст, сок сын, наш дым, нѐс лес, зуб

шкаф, сон мал, мышь сел,был лук, пил

пол, лук бык, мак сыр, соль ток, суп

рос, мох лось, пар мел, мыть пусть, дуб

сад, март гусь, бак бык, пыль шил, сом

рот, рис шаг, шар боль, рыть внук, жук

2) Вычленение гласного звука (на слух)

а) Из ряда гласных (в начальной позиции). Поднять букву, соответствующую первому гласному звуку: уиа, аио, эоы, оиу, иоа, ауэи т.д.

б) Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

у л - ус - у ком-он-орпа – ка-на-ха-ра-ва

ар - аш - анах - ал - асто - солоты - мы. — лы

ил - ит - исэх - эк - эт ру - ну - ту ти - ки - ни

в) Из слова (в начальной позиции, под ударением). Поднять соответствующую букву (у каждого участника — набор гласных букв):

искра, армия, обувь, астры, узкий, улица, остров, игры., очередь, аист,

этакий, ужинать, огненный, изгородь, утренник, иволга, очень, изредка, область, адрес, умный, издали, удочка, атомный, эхо, окунь, этот.

г) Из слова (гласный в середине слова, под ударением):

пух, нож, вот, там, кит, сам, сом, мышь, гусь, рос, жук, дочь, сад, лил, пол, мыл, пил, рыл, рис, шум.

Согласные звуки

1) Узнавание согласного звука (на слух)

а) Начального звука в слове (поднять карточку со знаком + или -)

М — парус, молоко, морковь, капуста, молоток, балкон, мука, заноза, соловей, монета, букет, журавли, мороз, книга, майка, муравей, мужество;

П — крошки, пакет, колесо, палатка, нарядный, зерно, панама, папоротник, знамя, пламя, ножницы, паркет, камни, пастух, паук, номер, плавал;

Ф — груша, фуражка, плоды, колосья, фасоль, флакон, природа, фонтан, картон, форточки, фабрика, корабли, футбол, кабина, фонари, фартук;

Н — ноты, заботы, награда, назад, газеты, приборы, начало, полоска, ветер, новость, березы, наперсток, народный, ноябрь, ромашки, напиток;

Т — кувшины, таблица, ладони, качели, танец, топор, табурет, колесо, тайна, тренер, таблетка, тарелка, справка, тайга.

б) Последнего согласного в слове:

Ф — трудный, крепость, шкаф, торф, шахта, шарф, жираф, плащ, костер, старик, телеграф, прибор, параграф, ракета;

Т — кот, совет, сахар, пример, привет, самокат, акробат, пламя, салют, винегрет, компот, рассвет, крокодил, бегемот, сверчок, компас, торт;

К — дом, стук, звон, звук, петушок, солдат, спутник, страна, восток, овес, паук, воротник, портфель, фартук, помидор, парад, порошок.

в) Согласного в середине слова:

П — слива, липа, крупа, топор, четверг, лопата, компот, хомяк, часы, черепаха, рапорт, кисель, салат, капля, трава, репа, цветы, крупный, спал;

М — рябина, комната, синица, смотри, омлет, среда, костер, костюмы, громко, труба, лапа, лампа, трава, трамвай, клубы, клумбы, вымпел;

Ф — корка, кофта, зонтик, муфта, портфель, звонок, телефон, профессия, просьба, строчки, лифт, таблетка, салфетка, кофейник, самовар, сарафан и т.д.

г) Отобрать картинки, в названиях которых содержится определенный согласный звук:

а) в начале слова;

б) в любой позиции

3. Чтение слоговых таблиц.

ша - са	са - ша	ша -са -ша	са - ша - са	аш -ас
шо -со	со -шо	шо -со-шо	со - шо - шо	ош -ос
шу-су	су -шу	шу-су - шу	су -шу - су	уш - ус
ши - сы	сы - ши	ши - сы - ши	сы - ши - сы	иш - ис

ас -аш ос -ош ус -уш ис - иш	аша -аса оша -оса уша - уса иша - иса	аса -аша оса - оша уса - уша иса - иша	ста - шта сто - што сту - шту сты – шты	шва -сва шво - сео шву - сву швы - свы
ела - шла ело - шло слу - шлу слы - шлы	шка -ска шко - ско шку - ску шки - ски	шас шос шус шис	саш сош суш сеш	аш-ся -не сдашься ош-ся -добьёшься иш-ся - гордишься еш-ся – наешься

4. Прочитать данные ниже слова, указать, являются ли гласные в данном слове парными, и затем выписать лишь те слова, которые содержат парные гласные звуки:

Соня, Аня, руки, знамя, космос, костёр, уют, память, поёт, поэт, боксёр, вилы, орех, вёсла, сильный, баян, салют, мышцы, овёс, клюнул, крыша, крыши, сливы, мухи, полёт, скамья, ивы, лапы, липы, месяц, киты, маяк, птицы, пожар.

5. Прочитать пары слов. Устно составить предложения. Уточнить звучание первого согласного звука (твёрдый, мягкий). Объяснить разницу в написании слов: мал — мял, лук — люк, мыл — мил, нос — нёс, вол — вёл.

6. Сопоставить по значению, произношению и написанию слова: начинать — начинять, потомки - потёмки, поток — потёк, слог — слёг.

7. Запись слов, словосочетаний, предложений и текстов, вставляя пропущенные буквы.

Прочитать и записать данные предложения, вставляя пропущенные гласные. Подчеркнуть твёрдые и мягкие согласные разными цветными карандашами:

А - я

Цветы у В-ли зав-ли.

Мы вчер- игр-ли в пр-тки.

Сын гл-дит, как мама гл-дит.

Нади Д-ша ед-т кашу.

Юр- был р-д, что попал в первый р-д.

У Пети ут—т—, у Вити кот-т-.

Я с-ду в с-ду.

О - ё

Мы услышали р-в кор-вы.

Брат прив-з целый в-з сена.

У Ал-ши новые гал-ши.

Л-ня л-вит рыбу.

У т-ти Т-ни была т-лка Т-мка.

В р-ще светло от бер-з.

У-ю

Отец послал Петна почт-.

Л-ся л-бит л-к.

Павл-ша ел спел-ю кл-кву.

Ил-ша водит в школЛ-шу.

Н-жно полить вишн-.

8. Прочитать и записать слова, вставляя пропущенные буквы б, п: голу-ой, -лавал, цара-ал, глу-окий, за-латил, -ри-авить, -о-еда, -ри- оры, -алу-а, -ро-овал, -о-ро-овал, -ро-лыл, -о-орол, -у-ен-цы, -од-ородок, -лаго-олучно, -асно-исец.

3. Обучение списыванию текстов, написанных рукописным и печатным шрифтом

Работа с рукописным шрифтом

1. Списывание слогов написанных рукописным шрифтом:

ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач

2. Списывание слов, написанных рукописным шрифтом:

Соня, Аня, руки, знамя, космос, костер, уют, память, поет, поэт, боксер, вилы, орех, весла, сильный, баян, салют, мышцы, овес, клюнул, крыша, крыши, сливы, мухи, полет, скамья, ивы, лапы, липы, месяц, киты, маяк, птицы, пожар

3. Списывание текста, написанного рукописным шрифтом:

Зима.

В декабре ударили морозцы. Они застудили холодную землю. Крепким ледком покрылись река и соседний пруд. Ночью выпал чистый белый снег. Деревья и кустарники укрылись хлопьями снега. Заискрились ровные луга. В лесу стало снова нарядно. Старые пни надели на голову пушистые шапки. На полях перестал зябнуть озимый хлеб. Настала зима.

Белочка.

На пеньке сидел маленький рыжий зверёк. У него был пушистый хвост, рыжая шубка с серым отливом. Это была белочка. Она грызла еловую шишку. Маленькому медвежонку понравился зверёк. Он подбежал и хотел поиграть с белочкой. Белка испугалась и стрелой взвилась ввысь по стволу дерева. Не захотела она играть с медвежонком.

Птицы.

Много разных птиц живёт в наших лесах. Это дрозд, сова, зяблик, соловей, кукушка. Птицы вьют свои гнёзда на сучьях деревьев. Иногда они прячут их в густой траве. Весной и летом щебечут в гнёздах птенцы. Любят птицы густой солнечный лес. Птичьи голоса слышны со всех концов. Хорошо летом птицам в лесу!

Березка.

Хороша берёзка весной. До самой земли свисают её тонкие гибкие ветки. Все они покрыты пушистыми серёжками. Чуть проклюнулись молодые клейкие листочки. Они блестят на солнце яркой зеленью. Вот пробежал по стволу яркий солнечный луч. На ветках заблестели капельки росы. Любит народ красавицу берёзку, слагает о ней песни и стихи.

Родина.

В большой стране у каждого человека есть свой маленький уголок. Это деревня, улица, дом, где он родился. Это его маленькая родина. А из множества таких маленьких уголков и состоит наша огромная великая Родина. Каждый человек любит свой дом, свою улицу, свой двор. И из этой любви складывается большая любовь к Родине.

Работа с печатным шрифтом

РАБОТА С ДВУСЛОЖНЫМИ СЛОВАМИ

1-86

Составь слова из слогов. Напиши их по слогам.

тру, ба	тик, мос	кан, ста	бру, сок
па, кру	пас, ком	лик, кро	жок, пры
ха, кро	кор, мит	рик, ста	шок, гор
лы, сто	ман, кар	пру, тик	монь, гар

Подчеркни гласные красной ручкой.

1-87


Разгадай ребусы. Напиши получившиеся слова.



1-88

Рассмотри картинки. Прочитай подписи под ними.

Начерти схемы слов.

		
шары	мыло	море
		
петух	пенал	кролик

Закрой карточку. Опираясь на схемы, вспомни и напиши слова по порядку. Проговаривай каждый слог.

РАБОТА С ТРЁХСЛОЖНЫМИ СЛОВАМИ

1—125

Составь слова из слогов. Напиши их по слогам.

жи , фы, ра	зы, ро, мо	ле, же , зо
во , сы, ло	ра, ще, пе	но, за , сы
ло , та, па	на, ри, ши	ба, со , ка
чу , са, де	ва, ба, за	зи, ре , на

1—126

Составь слова из слогов. Напиши их по слогам.

шал, ве, ка	ка, ко, сил	точ, ка, лас
поч, ще, ка	ка, по, душ	точ, ка, кос
роч, ды, ка	ка, ро, маш	ныш, ко, сол
леж, те, ка	ки, но, сил	точ, ка, фор

! 1—127

Составь слова из слогов. Напиши их по слогам.

ча, ран, са	щик, ка, мен	снеж, ник, под
де, ки, тиш	жов, кры, ник	нист, ши, ма
ли, жу, рав	слив, но, чер	рич, ка, сест

1—128

Спиши слова, деля их на слоги. Проговаривай каждый слог.

пижама	каёмка	охота	рисую
синица	поезда	осока	думаю
паруса	поилка	утята	читаю
небеса	сеялка	уроки	копаю

Назови слова, которые нельзя переносить так, как ты разделил их на слоги. Слова третьего и четвертого столбиков раздели для переноса.

РАБОТА С ЧЕТЫРЁХСЛОЖНЫМИ СЛОВАМИ

1—148

Соедини слоги. Напиши получившиеся слова по слогам.



Подчеркни гласные красной ручкой.

! 1—149

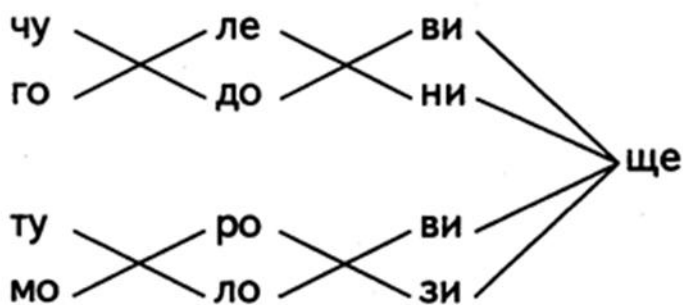
Соедини слоги. Напиши получившиеся слова по слогам.



Подчеркни гласные красной ручкой.

! 1—150

Соедини слоги. Напиши получившиеся слова по слогам.



Подчеркни гласные красной ручкой. Назови непонятные слова.

Внимательно прочитай текст. Найди ошибки.
 Напиши текст правильно.

В лесной чаще легли густые тни.
 Одна за другой умолкют птиц.
 Спрятались дневные бабочк.
 Не гудят мохнатые шмели.
 Не бегут по тропнке мравьи.
 Надвигается тёплая, летняя ночь.

Подчеркни вставленные гласные красной ручкой.

Внимательно прочитай текст. Найди ошибки.
 Напиши текст правильно.

Наспитула зима.
 Подул с севера холдный ветер.
 Поспались с неба лёгки снежинки.
 Мягким корвом легли они на тропнки и холм.
 Теперь мжно ходить на лыжах и габеть на конькх по
 гладкому льду.

Внимательно прочитай текст. Произноси слова так, как они пишутся.
 Напиши выделенные слова и словосочетания по слогам.

Все знают этот **простой цветок**. Он похож на **маленькое
 солнце с золотыми лучами**. **Семена одуванчика быстро
 созревают** и **делаются** пушистым **шариком**. Дунешь на
 шарик — и **поплывут в воздухе** лёгкие пушинки.

Вот почему народ назвал этот цветок **одуванчиком**.

Закрой карточку. Напиши текст по памяти.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ МАТЕРИАЛА

1—157

Спиши предложения, не деля слова на слоги. Проговаривай каждый слог.

Па-па до-ма. Ма-ша, си-ди. Ма-ша си-дит ти-хо.
Си-ма ра-да. Во-ва, во-зи. Во-ва во-зит се-но.
Ри-та ма-ла. Ми-ша, ло-ви. Ми-ша ло-вит жу-ка.

Подчеркни гласные красной ручкой.

1—158

Спиши предложения, не деля слова на слоги. Проговаривай каждый слог.

Ка-те да-ли мы-ло. О-на мы-ла ру-ки, ли-цо, ше-ю.
Ру-ки, ли-цо, ше-я бы-ли бе-лы.

У до-ма бы-ла лу-жа. Гу-си се-ли в лу-жу. Гу-си бы-ли се-ры.

Ко-ни бы-ли на лу-гу. Ко-ни е-ли се-но. Па-ша го-ни ко-ня. Это се-но на зи-му.

Проверь! (Читай по слогам. Помогай себе карандашом.)

! 1—159

Спиши текст, не деля слова на слоги. Проговаривай каждый слог.

Ле-то

На-сту-пи-ло ле-то.
По-ля-на по-кры-та цве-та-ми.
Де-воч-ки рва-ли цве-ты.
У Ри-ты боль-шой бу-кет ко-ло-коль-чи-ков.
У Ма-ши боль-шой бу-кет ро-ма-шек.
Со-ня пле-ла ве-ноч-ки.
Всем бы-ло ве-се-ло.

Проверь! (Читай по слогам.)

4. Обучение письму по слуху

1. Дописать недостающую букву. Диктуются слова без последнего согласного. При диктовке логопед обозначает отсутствующий согласный звук легким стуком карандаша. Запись одними буквами (т, ш, л, к...):

самолё-, каранда-, самосва-, воротни-, чайни-, саха-, шала-, футбо-, замо-, вете-, чуло—, пена-, солда-...

2. Выборочный диктант слогов (записывать только слоги, содержащие мягкий согласный):

а) са, се, лё, ре, му, ми, зя, фа, до, рё, ки, бо, ге, ты, те, ла;

б) адо, ати, пря, гру, сми, ква, кве, дря, сва, сви, жне, глю...

3. Запись под диктовку слов в 2 столбца - по наличию звука Б - Д: дорога, работа, прибежал, загадал, ребро, добрый (СНОСКА: Слова, содержащие оба звука, дети догадываются записать посередине строки:), рубль, денёк, дважды, однажды, везде, брызги, убрал, здесь, одежда, бубен.

4. Диктанты

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.

ОСЕНЬ

Серая и холодная осень. Чаше льет дождь. Уныло в поле воет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег.

ВЕСНА

Весна пришла. Снег быстро таял, вода прибывала. Образовался настоящий потоп. Больше всех пострадали зайцы, кроты, мыши-полевки. Зверькам пришлось покинуть свой дом. Крот проплыл много десятков метров, прежде чем выбрался на сушу. Он очень доволен, что ни одна

хищная птица не заметила его блестящей черной шкурки на поверхности воды. Добравшись, он снова благополучно нырнул в землю.

НОЧЬЮ В ЛЕСУ

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только лёгкий ветер качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

НА ОХОТУ

Утром я с ружьём и с собакой отправился в рощу. Стояла чудная тишина. За сто шагов было слышно, как белка прыгала по сухим сучкам. Воздух свежий, пахучий приятно щипал глаза и щёки. Тонкая паутина вытягивалась по воздуху. Это знак тёплой погоды.

КТО КАК ЗИМУ ВСТРЕТИЛ

Летучие мыши забрались в дупло. Ёж прикрылся сухими листьями. Лягушки зарылись в мох. Медведь спит в берлоге. Белка сменила на зиму шубку и починила гнездо. Лисица в норе себе из листьев постель сделала.

ЗАЯЦ

К зиме заяц в новой шубке. Летняя серая шерсть у зайца вылезает, отрастает светлая, пушистая. Трудно различить зайца на снегу. Нет у зайчика норы, нет запасов. Страшны зайцу не мороз и вьюга, а охотники, волки, лисицы и совы. Спасает его от различных врагов светлая шкурка да бойкие прыжки.

ВЕЧЕРОМ В ЛЕСУ

Солнце село, но в лесу ещё светло. Воздух чист и прозрачен. Птицы болтливо лепечут. Молодая трава блестит весёлым блеском изумруда. В лесу постепенно темнеет. Алый свет вечерней зари скользит по стволам деревьев. Вот и верхушки потускнели. Повеяло тёплой сыростью. Птицы засыпают. В лесу все темней да темней. Деревья сливаются в большие чернеющие массы. На синем небе робко выступают первые звёздочки