



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

**Коррекция акустической дисграфии у детей младшего  
школьного со стертой дизартрией**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03, специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
Логопедия  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

69,99 % авторского текста

Работа рекомен к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 16 » 12 2020 г. чр п 4

зав.кафедрой \_\_\_\_\_  
(специальной педагогики,  
психологии, предметных методик)

Дружинина Л.А.

Выполнила студентка:

Васькова Елена Викторовна

Факультет инклюзивного и  
коррекционного образования,  
группа: 3Ф-406-101-3-3

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент  
Бородина Вера Анатольевна

Челябинск

2020

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ .....	6
1.1 Психофизиологические основы формирования письма.....	6
1.2 Характеристика нарушений письма при акустической дисграфии	13
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией .....	18
Выводы по главе 1 .....	25
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ .....	27
2.1 Организация и методика проведения эксперимента .....	27
2.2 Результаты обследования письма у младших школьников со стертой дизартрией .....	31
2.3 Содержание логопедической работы по преодолению акустической дисграфии у детей младшего школьного со стертой дизартрией на логопедических занятиях.....	35
Выводы по 2 главе.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	49

## ВВЕДЕНИЕ

Нарушение письма является распространенным явлением у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией. В педагогике сегодня достаточно много исследований, касающихся проблемы дисграфии обучающихся начальной школы. Изучены такие ее составляющие как симптоматика, структура и механизмы возникновения нарушения.

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений речи у детей в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у детей со стёртой дизартрией обнаруживаются затруднения с чтением и письмом [6].

Учитель логопед достаточно часто встречается с тем, что дети не различают фонем родного языка. При письме такой школьник пропускает буквы в словах, пишет их в неправильном порядке, в зеркальном отражении. Он чаще других детей совершает нелепые или, как мы говорим, нелогичные ошибки. При чтении он пропускает слова и целые строки, зачастую прочитывает одну и ту же фразу несколько раз, медленней своих сверстников понимает прочитанное. Он списывает с доски, не запоминая слова, и сверяет с оригиналом каждое слово, между тем, опять же делая пропуски. У него путаница с написанием буквы "б" и "д". У ребёнка проблемы с ориентацией, он постоянно путает правую и левую стороны [6].

Впервые о такой проблеме в конце XIX- начале XX веков заговорили ученые, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и др.

Учения о нарушениях письма существует уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

Среди выдающихся ученых педагогов вопрос дисграфии освещен в трудах Т. В. Ахутиной, Т. П. Бессоновой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой,

Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, Л. Г. Парамоновой, И. Н. Садовниковой, Л. Ф. Спириной, О. А. Токаревой, М. Е. Хватцева, А.В. Ястребовой.

Не смотря на то, что проблема дисграфии уже достаточно широко освещена в научных исследований, проблема является актуальной как для теоретического, так и эмпирического исследований. Преимущественно это связано с тем, что с каждым годом в общеобразовательной школе увеличивается количество обучающихся, имеющих нарушения в письменной речи. Что в свою очередь может привести к стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации, а также возможно формирование отклонений в развитии личности ребенка.

Особую популярность в современной педагогике приобретают исследования, связанные с изучением познавательной сферы младшего школьника с дисграфией. Как показывает практика, у таких школьников нарушены сенсомоторные и интеллектуальные функции, низкий уровень развития высших психических функций. Наличие указанных нарушений, говорят учителю начальных классов о том, что ему необходимо применять индивидуальный и дифференцированный подход к ученику, т.е. особенности формирования у него дисграфии (учитывать причины и механизмы).

*Объект:* процесс формирования письма у детей со стёртой дизартрией.

*Предмет:* логопедическая работа по коррекции акустической дисграфии у детей со стёртой дизартрией.

*Цель исследования:* теоретически изучить, обосновать и определить содержание коррекционной работы по преодолению акустической дисграфии у детей со стёртой дизартрией на логопедических занятиях.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у детей с акустической дисграфией при стёртой дизартрией.

3. Составить комплекс заданий и упражнений по коррекции акустической дисграфии у детей со стертой дизартрией

Методы исследования:

теоретические - анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обработка и интерпретация результатов; обобщение экспериментальных данных.

эмпирические - педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий), методы логопедической диагностики.

База исследования: МОУ «Октябрьская НОШ» Октябрьский район, Челябинская область, учащиеся 2 класса, количество 3 чел.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

## 1.1 Психофизиологические основы формирования письма

Формирование письменной речи происходит после возникновения устной. Письменная речь, в отличие от устной, формируется в процессе целенаправленного обучения, т.е. механизмы письменной речи создаются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего образования.

Письмо представляет собой сложный психический процесс, который состоит как из невербальных, так и вербальных форм психической деятельности. Рассмотрим более подробно определения понятия «письмо» в психолого-педагогических источниках.

Письмо, с точки зрения О. С. Филипповой, является сложным психофизиологическим процессом, благодаря которому происходит обобщение звуковых рядов, который не сводится к простому переводу со звука на буква или с фонемы на графему. Автор отмечает, что письмо представляет собой абстрактной мысленной операцией, чем звукопроизношение, поэтому соотношения между звуком и буквой крайне сложные и тонкие [22].

Согласно определению М. М. Безруких письмо представляет собой сложную интегративную деятельность, которая возникает в процессе взаимодействия комплекса познавательных процессов: организации деятельности, моторики, речи, восприятия, памяти и внимания [2, с. 4].

В определении понятия «письмо» А. А. Леонтьев говорит о том, что это сложный процесс, который образуется в результате тесной взаимосвязи зрительного, речеслухового, речедвигательного и общедвигательного анализаторов [3].

Строение головного мозга оказывает влияние на развитие письменной речи младшего школьника. Левое полушарие головного мозга обеспечивает нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Функционирование данного полушария напрямую связано с правой рукой. При этом правое полушарие в целом не влияет на регуляцию речи. Однако, данное разделение характерно только для правшей, у левшей процесс происходит с точностью наоборот [17].

Центральным аппаратом зрения является затылочная часть мозга. За слуховой анализ отвечает височная область левого полушария. В теменной области головного мозга происходит сбор информации, которая идет от поверхности кожи и мышц. С организацией протекания движений во времени и выработкой двигательных навыков, которые основываются на сложной целенаправленной деятельности, отвечают передние разделы головного мозга [19].

Получается, что в процессе письма задействованы различные участки головного мозга и анализаторные системы (акустическая, моторная, оптическая и др.). Благодаря их взаимодействию происходит целостный процесс письма. Из этого следует, что психофизиологической основой письма является работа анализаторных систем.

В своем исследовании Л. С. Цветкова указывает на то, что письменная речь имеет сложную структуру, состоящая из трех уровней:

1. Психологический уровень:

- 1.1. Возникновение мотива к письменной речи.
- 1.2. Создание замысла.
- 1.3. Создание на основе замысла содержания письменной речи.
- 1.4. Осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2. Психофизиологический уровень

2.1. Сенсо-акустико-моторный подуровень обеспечивает звукоразличение и устанавливает последовательность написания букв в словах. Важным условием, обеспечивающим функционирование подуровня,

является сохранность слухоречевой памяти. Благодаря функционированию данного уровня происходит перекодировка звука в зрительный образ, т.е. в букву.

2.2. Оптико-моторный подуровень обеспечивает сложные процессы перешифровки с одного кода на другой. Получается, что данный подуровень производит перешифровку зрительного образа в комплекс моторных предметных действий.

3. Лингвистический уровень наделяет письмо языковыми средствами, т.е. происходит перевод внутреннего смысла в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в лингвистические коды [22].

Переход с одного уровня на другой происходит за счет взаимодействия целого ряда анализаторных систем и самого высоко уровня организации речи. Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и в то же время устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Так же, как в устной речи необходимы обобщенные и устойчивые фонемы, так в письме необходимы обобщенные и устойчивые графемы, обозначающие соответствующие и всегда постоянные фонемы.

В исследовании А. Р. Лурии «Очерки психофизиологии письма» указано, что процесс усвоения письма имеет несколько уровней и раскрывается при помощи определенных операций процесса письма: «Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, что он пишет для того, чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию» [14, с. 4].

При этом важно помнить, что овладение письмом происходит в процессе специального обучения, связанного с осознанием акта деятельности. Осваивая письмо, ребенок должен осознавать способы, при помощи которых он обозначает нужное слово, и набор звуков, отличающие пишущее слово от любого другого. Зная, что процесс овладения письменной



речью протекает через осознанные действия, он постепенно автоматизируется.

Из выше сказанного следует, что письмо не относится только к речи или к процессам зрительного восприятия и моторики. Письмо – это сложный психический процесс, состоящих из вербальных и невербальных форм психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику рук, предметные действия.

Сформированный навык письма характеризуется целостностью и связностью. Он протекает автоматизировано и под двойным контролем: зрительным и кинестетическим.

Таким образом, процесс письма – это сложная деятельность, которая включает в себя целый ряд психофизиологических компонентов. Навык письма является формой сознательной речевой деятельности. Формирование данного навыка представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения в ходе практической деятельности.

Формирование письменной речи представляет собой результат длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно, а продлить ее во времени.

Возникновению письма в процессе онтогенеза способствуют следующие предпосылки:

1. Наличие устной речи, т.е. произвольное владение ею, а также способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

2. Сформированность или сохранность восприятия и ощущений, в том числе пространственного восприятия и представлений (зрительно-пространственного и слухо-пространственного познания и др.).

3. Сформированность двигательной сферы – тонких движений и предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

4. Формирование абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями.

5. Сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями [22].

В работах Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой, Г. В. Чиркиной и др. говорится о том, что готовность ребенка к освоению письменной речи происходит в периоды формирования его устной речи, т.е. еще задолго до начала систематического обучения грамоте и письму [12, 23]

В своем исследовании Г. В. Чиркина указывает на то, что «...в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. В этой связи на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» [23].

Грамотное письмо представляет собой результат не только изучения определенных правил, указывает Р. Е. Левина. С ее точки зрения в сознании ребенка большинство правильных написаний накапливается в результате активной деятельности ребенка, т.е. чем активнее он в дошкольном возрасте, тем более он подготовлен к письму. В своем исследовании Р. Е. Левина делает акцент на том, что на этапе овладения устной речью формируются практические знания о звуковом и морфологическом составе слова, которые способствуют осознанному усвоению ребенком письменной речи [12].

Согласно А. Н. Леонтьеву становление речи происходит в соответствии со следующими этапами:

1. Подготовительный (0-1 год). Является пропедевтическим по отношению к овладению речи. На данном этапе ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций. Формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без

которого невозможно произнесение самого простого слова. Развитие фонетической стороны речи тесно связано с развитием двигательной сферы и совершенствованием работы периферического речевого аппарата.

2. Предшкольный (1-3 года). Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Он в этот период уделяет особое внимание к артикуляции окружающих. Ребенок начинает много слушать окружающих и активно повторять за ними. Такую речь называют ситуационной, ребенок сопровождает ее жестами и мимикой.

3. Дошкольный (3-7 лет). Развивается навык слухового контроля за собственным произношением, т.е. формируется фонематическое восприятие. Происходит увеличение словарного запаса. Заканчивается формирование правильного звукопроизношения, ребенок начинает говорить чисто. Высказывания детей носят все более развернутый характер. В указанный период дети овладевают связной речью.

4. Школьный (7-17 лет). На данном этапе происходит сознательное усвоение речи. Ведущая роль на данном этапе отводится письменной речи.

Для того, чтобы обучение письму происходило правильно, необходимо чтобы ребенок обладал следующими развитыми характеристиками:

- был здоровым физически и соматически;
- обладал нормальными умственными способностями;
- обладал хорошим слухом и зрением;
- имел развитую мелкую моторику;
- имел развитую устную речь;
- обладал сформированным общим поведением;
- обладал потребностью в речевом общении [13].

Сформированность данных условий необходима, т.к. овладение письменной речью происходит сложнее, чем устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют обучению письму и чтению. Письменная речь, как и устная, позволяет выходить наружу внутренней речи, которая может быть нарушенной в связи с нарушением речевого развития.

В исследовании Е. В. Гурьянова указано, что освоение навыка письма проходит в три стадии:

1. Элементарная. На этой стадии ребенок сосредоточен в основном на процессе написания элементов букв, правильной осанке, движении руки, на использовании пера и тетради;

2. Буквенная. На этой стадии автоматизируются действия, обусловленные написанием элементов букв и техническими правилами.

3. Формирование навыков связного письма. На этой стадии внимание школьника сосредотачивается на верном соединении букв в слова, на написании их с наклоном, с нажимом, одинаковыми по высоте [цит. по 16].

Все указанные стадии навыка письма - подготовительные для последующего овладения связным и скорописным письмом.

Опираясь на данные теоретического исследования, мы пришли к выводу, что в процессе онтогенеза человека письмо развивается из уже ранее сформированной устной речи, а именно таких ее составляющих как речевые и неречевые функции слуховой дифференциации звуков, т.е. правильного произношения, языкового анализа и синтеза, развитость лексико-грамматического строя речи. Вышеуказанные элементы при их нарушении, вызывают сложности в овладении письмом, а как следствие возникновение дисграфии. Поэтому, был сделан вывод о том, что изучение

особенной возникновения нарушений письма в младшем школьном возрасте, является актуальным.

## 1.2 Характеристика нарушений письма при акустической дисграфии

Как известно, письменная речь выступает вторичной и более поздней, по времени, формой существования языка. Она формируется только при условиях целенаправленного обучения грамоте, а затем совершенствуется.

Для овладения письменной речью необходимо установление связей между слышимым и произносимым словом, поскольку сам процесс письма осуществляется работой четырёх анализаторов:

- речедвигательного,
- речеслухового,
- зрительного,
- двигательного.

Процесс письма тесно связан с процессом устной речи и может осуществляться только при достаточно высоком уровне её развития. По определению А.Р. Лурия, чтение - это особая форма импрессивной речи, а письмо – особая форма экспрессивной речи [20].

Компоненты процесса письма:

- мотивация;
- замысел;
- анализ слова (определить в слове последовательность звуков, перевод воспринятых звуков в чёткие и обобщённые речевые звуки – фонемы).

Нарушения письма (дисграфии) продолжают оставаться самими распространёнными формами речевой патологии школьников младших классов общеобразовательной школы. У большинства обучающихся,

посещающих занятия на школьном логопункте общеобразовательной школы, чаще всего встречается акустическая (фонематическая) дисграфия, связанная с недоразвитием фонематической системы.

Акустическая дисграфия (дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания) связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. При акустической дисграфии воспринимаемые фонемы искажаются, хотя элементарный слух и звукопроизношение остается в норме. В зависимости от тяжести поражения височной области звуки человеческой речи могут совсем не дифференцироваться как несущие фонематическую нагрузку, а могут представлять лишь незначительные искажения в восприятии акустически близких звуков, такие расстройства в нейропсихологии получили название речевой акустической агнозии (или сенсорной афазии). В тех случаях, когда поражаются более глубокие отделы левой височной доли, фонематический слух может оставаться в норме, но при этом страдает слухоречевая память. Нарушения речевого слуха и фонематического восприятия отрицательно влияют на такие процессы, как понимание устной речи, использование экспрессивной речи и, как следствие, формирование письменной речи [13].

В случае нарушения какой-либо из операций (слухового анализа, кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает весь процесс фонемного распознавания. В устной речи звуки произносятся правильно, на письме проявляются в виде смешений или даже полных замен букв на письме (например: цапля-тапля и т.п.). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных, вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (например: любит-лубит и т.п.). Частыми ошибками является замена

гласных, даже в ударном положении (например: туча-точа, лес-лис и т.п.) (по Р.И. Лалаевой) [15].

Нарушение письма, связанное с недоразвитием фонематического слуха, которое проявляется в заменах звуков (букв), сходных акустически и артикуляторно. При этом подлежат взаимным заменам звуки, имеющие примерно одинаковую частоту колебаний.

По акустическому сходству смешиваются следующие фонемы

- парные звонкие и глухие согласные: [б-п],[в-ф],[г-к],[д-т],[з-с],[ж-ш];
- свистящие и шипящие:[с-ш],[з-ж],[с' -щ] ;
- аффрикаты: [ч-щ],[ч-ц],[ч-т'],[ц-т],[ц-с];
- сонорные:[ р-л];
- заднеязычные: [г-к-х];
- гласные I и II ряда: [а-я, о-ё, у-ю, ы-и]; — лабиализованные гласные: [о-у, ё-у].

Причем смешиваются между собой и с любым из своих компонентов. Этот вид дисграфии отражается и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме, в следствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (письмо - «писмо», любит - «лубит», лежат - «лижат»). Частыми ошибками на письме являются замены гласных в ударном положении: ю-у (лучи-«лючи»),е-и(лес-«лис»).

Фонематический слух близок по значению фонематическому восприятию. Если фонематический слух – это распознавание звуков по их акустическим признакам, то фонематическое восприятие – это умственные действия по звуко-слоговому анализу. При нарушении фонематического слуха следует нарушение письменной речи. Ученик пишет слова так же дефектно, как он их слышит, смешивает близко звучащие фонемы так, что слово часто меняет свой смысл. Роль слухового анализа в осуществление

письма, являющегося непосредственной функцией височной доли коры головного мозга, огромна и необходима для нормального осуществления сложного психологического строения письма. Очевидно, что нарушение психофизиологического процесса письма будет тем больше, чем большую роль данное частное условие играет для его нормальной работы. А.Р.Лурия, подчёркивает, что высшая форма фонематического слуха проявляется в способности выделять звуки в слове и устанавливать последовательность звуков, что формируется в процессе обучения [21].

Недоразвитие дифференцированного слуха и речи ребёнка впоследствии вызывает затруднение при обучении письму. При отсутствии умения выделить и достаточно правильно различить нужные звуки ребенок лишается одной из важных предпосылок правильного письма.

Практика ученых педагогов и психологов показывает [3,8,11,14], что отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения учеником программного материала по письму. У него оказываются недостаточно сформированными практически все обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормой в речевом развитии вырабатываются ещё до 7 лет. Но, однако, порождение предпосылок акустической дисграфии наблюдаются ещё в дошкольном возрасте. Если ребёнок к семилетнему возрасту не различает на слух близкие акустические звуки, то впоследствии на письме будут замены букв. Для решения этой важной проблемы необходимо принять соответствующие меры, направленные на профилактику нарушений письменной речи, в частности, акустической дисграфии.

Какова причина затруднений в овладении письменной речью при акустической (фонематической) дисграфии. В основе возникновения



стойких, часто повторяющихся ошибок лежат серьёзные объективные причины:

- социально – экономического характера
  - слабая готовность ребёнка к школе;
  - нерегулярность школьного обучения;
  - недостаточное внимание к развитию ребёнка в семье;
  - двуязычие в семье;
  - неправильная речь окружающих;
  - неблагоприятная семейная обстановка;
  - ослабленное соматическое здоровье (длительные заболевания в ранний период развития).
- психофизического характера
  - нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
  - функциональная ассиметрия мозга (переучивание леворукости на праворукость);
  - недоразвитие слухового внимания и памяти;
  - недоразвитие фонематического восприятия (затруднения в овладении слоговым и звуко-буквенным анализом);
  - недоразвитие фонематического слуха (трудности в различении звуков родного языка по акустическим признакам);
  - недоразвитие слухового восприятия [11].

Ни одна из причин не является самой решающей, но каждая причина имеет какое-либо значение в совокупности. Затруднения в учебной деятельности отражается в изменении характера ребёнка: агрессивность и отказ от выполнения заданий в школе и дома. Эти негативные реакции

маскируют у ребёнка чувство собственной неполноценности и тревоги. В школьном возрасте значительно усиливается нагрузка на нервную систему, что может впоследствии привести к срывам и неврозам; нарушениям в поведении и защитной агрессивности. В совокупности комплексного изучения причин акустических расстройств на письме или их предпосылок у учащихся младших классов общеобразовательной школы и специальных школ, необходимо определить структуру коррекционной работы, сроки коррекционного воздействия и её эффективность [23].

Причинная обусловленность дисграфии рассматривается с точки зрения сформированности у ребенка тех операций, которые необходимы для овладения грамотой, то есть фонематическим анализом письма.

Основная задача школьного логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и преодолеть расстройства письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения, что осложняет учебно-познавательную деятельность учащихся. Огромную роль в профилактике нарушений письменной речи играет совместная работа учителя-логопеда и учителей начальных классов. Эффективность профилактики дисграфии напрямую зависит от того, насколько слаженно будут взаимодействовать учитель-логопед и учитель начальных классов, насколько едины будут подходы в их работе.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией

Дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических

отклонений. Дизартрия, и в том числе наиболее тяжелые ее формы, могут наблюдаться у детей с сохранным интеллектом, а легкие «стертые» проявления могут быть как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с олигофренией.

В дошкольном и школьном возрасте они двигательльно беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые склонны к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, добиваясь желаемого.

Другие пугливы, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки.

Несмотря на то, что у детей не наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они неловки в навыках самообслуживания, отстают от сверстников по ловкости и точности движений, у них с задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, в школьном возрасте отмечается плохой почерк. Выражены нарушения интеллектуальной деятельности в виде низкой умственной работоспособности, нарушений памяти, внимания.

Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса.

Наиболее распространенной является стертая форма дизартрии. Она проявляется в более легкой степени нарушения движений органов артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики, а также в

на рушениях произносительной стороны речи – она понятна для окружающих, но не четкая [18; 41].

Дети со стертой формой дизартрии не выделяются резко среди своих сверстников, даже не всегда сразу обращают на себя внимание. Однако у них имеются не некоторые особенности. Так, эти дети не четко говорят и плохо едят.

Дети со стертой формой дизартрии не любят и не хотят застёгивать сами пуговицы, шнуровать ботинки, засучивать рукава. Одними приказами здесь ничего не добьешься. Следует постепенно развивать мелкую моторику рук, используя специальные упражнения [18,41].

Дети дизартрики испытывают затруднения и в изобразительной деятельности. Они не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу нажима на карандаш и кисточку.

Для таких детей характерны также затруднения при выполнении физических упражнений и танцах. Им нелегко научиться соотносить свои движения с началом и концом музыкальной фразы, менять характер движений по ударному такту. Про таких детей говорят, что они не уклюжие, потому что они не могут четко, точно выполнять различные двигательные упражнения. Им трудно удерживать равновесие, стоя на одной ноге, часто они не умеют прыгать на левой или правой ноге [18].

В исследованиях Л.В. Лопатиной [26], посвященных изучению звукопроизношения детей со стертой формой дизартрии, приводятся статистические данные. Полиморфные нарушения представлены следующим образом:

- нарушение двух фонетических групп звуков - 16,7%;
- нарушение трех фонетических групп звуков - 43,3%;
- нарушение четырех и свыше фонетических групп звуков - 40%.

Наиболее сохранными являются заднеязычные и звук [j].

Характер нарушений звукопроизношения звуков у детей со стертой дизартрией по мнению Л. В. Лопатиной [26], определяется соотношением

акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы звуков акустически более далеких, хотя и более сложных по артикуляции. Это подтверждает наличие у детей со стертой дизартрией определенных нарушений слухового восприятия речи и фонематического слуха, в связи с чем акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения.

Нарушения в произношении звуков проявляются следующим образом:

- нарушения звукопроизношения, характеризующиеся одинаковым видом искажений различных групп звуков (23,3%) (межзубное и боковое произношение различных групп звуков);
- нарушения звукопроизношения, характеризующиеся различным видом искажений звуков (33,3%) (межзубный сигматизм и боковой ротацизм);
- искажение и отсутствие различных групп звуков (33,7%) (межзубный сигматизм и отсутствие звуков [р], [л]; - искажение и замена различных групп звуков (6,7%) (межзубный сигматизм и замена звука [ч] на звук [т']).

Исследования О.Ю. Федосовой [40] посвящены изучению особенностей звукопроизношения у детей со стертой дизартрией. Использована определенная система обследования с учетом усложняющегося фонетического контекста.

По О. Ю. Федосовой особенностями звукопроизношения у детей со стертой дизартрией являются:

- звук может произноситься по-разному: в одних случаях звук произносится верно, в других - искажается или даже заменяется;
- характер произношения зависит от места звука в слове, от длины слова и от слоговой структуры слова, от расширения контекста;
- при усложнении слоговой структуры и расширении контекста качество звука ухудшается в слабой позиции (безударной), при удлинении слова.)

В исследованиях О.Ю. Федосовой [40] указывается на следующие особенности звукопроизношения у детей со стертой дизартрией:

- антропофонические (искажение , пропуски);
- фонологические (замена , смешение ).

Указанные нарушения звукопроизношения носят не постоянный характер и зависят от фонетических условий. Кроме того, прослеживается корреляционная зависимость этих непостоянных нарушений от лингвистических факторов: места звука в слове , слоговой структуры слова и других.

В ранних исследованиях Г.В. Гуровец, С. И. Маевской [1] указывается на следующие типичные звуковые расстройства при стертой дизартрии:

1. Межзубное произношение переднеязычных звуков [т], [д], [н], [л], [с], [з] сочетается с отсутствием или горловым произношением звука [р];
2. Боковое произношение свистящих, шипящих, звуков [р]-[р'], замена [р]-[р'] на [д]-[д'];
3. Смягчение согласных звуков обусловлено спастическим напряжением средней части спинки языка;
4. Шипящие звуки оформляются в более простом, нижнем произношении и заменяют свистящие звуки;
5. Дефекты озвончения, которые рассматриваются как одно из проявлений голосового расстройства.

В исследовании И. Б. Карелиной «Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами» [1] отмечается, что общим характерным признаком для этой категории детей является полиморфное нарушение звукопроизношения.

Наиболее трудными в произношении для детей со стертой дизартрией оказываются твердые свистящие: [с] и [з]. Для свистящих характерно межзубное произношение, реже встречаются губно-зубное и призубное произношения. Аналогичные нарушения наблюдаются в группе шипящих:

[ш], [ж]. Иногда шипящие заменяются искаженными свистящими. Среди аффрикатт чаще страдает произношение [ц]. Нарушение произношения [ч] отмечается реже. Звук [ц] - обычно заменяется на [с'] или искаженное [с], а звук [ч] заменяется на [т'] или искажается, звук [щ] - заменяется на искаженное [ч] или [ш], реже - на звук [с']. Сонорные нарушаются следующим образом: среди нарушений произношения звука [л] преобладают нарушения, выражающиеся в искажении звука [л]: имеет место губногубной, губно-зубной и межзубный ламбдацизм. Звук [л'] заменяется на [j]. Часто звук [л] отсутствует.

Среди расстройств произношения звуков [р]. [р'] самым распространенным искажением является велярное произношение. Иногда [р'] заменяется звуком [j]. Заднеязычные [г] и [к] заменяются на [т] и [д] или отсутствуют. Основным вариантом дефектного произношения твердых переднеязычных [т] и [д] является межзубное произношение, которое сочетается с межзубным произношением свистящих и шипящих. Частый дефект мягких переднеязычных [т'], [д'] - боковое произношение, которое сочетается с боковым сигматизмом. Встречается смягченное произношение всех согласных, возникающее вследствие спастичного напряжения средней части спинки языка.

Остальные согласные, как правило, остаются относительно сохранными. Твердые звуки у детей со стертой дизартрией нарушаются чаще, чем мягкие. Глухие и звонкие пары звуков в произношении нарушены одинаково, например: если глухой свистящий звук [с] имеет боковое или межзубное произношение, то и его звонкая пара, звук [з], тоже имеет боковое или межзубное произношение.

У детей со стертой формой дизартрии в активном словаре представлены все части речи [1,3].

Специфические трудности детей-дизартриков таковы: название предметов, подбор слова, близкого по значению, определение порядка называния времен года, суток, дней недели, обедненность самостоятельной речи при наличии достаточного словарного запаса, легкая задержка в формировании обобщающей и регулирующей функции речи

В целом, можно отметить, что дети со стертой формой дизартрии – это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте.



## Выводы по главе 1

Речь (как и письменная, так и устная) не является врожденной способностью человека. Для того, чтобы развивать речь ребенка необходимо чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а также необходимо, чтобы достаточно развиты были органы чувств – слух, зрение, обоняние, осязание и вкус.

В результате теоретического изучения проблемы формирования письма у детей младшего школьного возраста было выявлено, что психофизиологической основой данного процесса представляют собой анализаторные системы (акустическая, моторная, оптическая и др.).

Характер нарушений звукопроизношения звуков у детей со стертой дизартрией, определяется соотношением акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы звуков акустически более далеких, хотя и более сложных по артикуляции.

Важным компонентом для развития письменной речи является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Особое значение приобретают правильные и точные артикуляции, участвующие в процессе письма, а затем в скрытом виде, выделяя и фиксируя нужные звуки.

Проведенное теоретическое исследование показало, что полноценность фонематического слуха и слухового анализа являются наиболее значимыми для письма.

В целом, развитие письменной речи, как особой формы речи, не только вооружает их новым средством общения и идеализации опыта, но и

определяет перевод психических функций на более высокий уровень функционирования - осознанности и произвольности.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО УСТРАНИНИЮ АККУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

### 2.1 Организация и методика проведения эксперимента

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе представлен ряд различных методик для диагностики и коррекции трудностей в усвоении родного языка. Отдельную проблему составляют исследования письменной речи. В литературе описаны разные способы оценки уровня сформированности письменной речи. Рассмотрим некоторые из них.

Методика Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной разработана для диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов, которые все шире применяются в работе с детьми с системной речевой патологией, в первую очередь - с общим недоразвитием речи. Методика имеет тестовый характер и позволяет получить речевой профиль ученика, понять психологические механизмы обнаруженных трудностей. Раздел методики, направленный на проверку письменной речи, состоит из трех серий, которые представлены в вариантах, несколько отличающихся для первоклассников и учащихся 2-3 классов [1].

И.Н. Садовникова представила свой способ проверки навыков письма. Основные задачи такой проверки: выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности). Автор предлагает апробированный речевой материал для

обследования письма, который включает звуки всех фонетических групп; предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустикоартикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству; включает слова различной сложности слогоритмической структуры. Тактику обследования автор предлагает строить гибко – от достигнутого учеником уровня [20].

Еще один исследователь нарушений письменной речи у детей, А. Н. Корнев, основной задачей разработанного им способа обследования письменной речи ставит уточнение характера трудностей и степени отставания в навыках письма и чтения. Диагностика письма включает оценку операций символизации (т. е. буквенного обозначения звуков на основе правил графики) и операций графического моделирования слова (на основе правил как графики, так и орфографии) [9].

Для исследования дисграфии у детей со стёртой дизартрии нами была выбрана методика И. Н. Садовниковой.

У нее имеется хороший речевой материал, представленный в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. Для исследования мы выбрали именно методику И.Н. Садовниковой, так как она является автором классификации специфических ошибок письменной речи, а также у нее хорошо разработана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей. У И. Н. Садовниковой имеется и образец таблицы учета ошибок.

*Основные задачи:* выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования;

## выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Ниже представлен апробированный речевой материал для обследования письма, отвечающий следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинематическому сходству;
- включает слова различной сложности слоگو-ритмической структуры.

Тактика обследования строится гибко — от достигнутого учеником уровня: если школьник может писать текстовой диктант — с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв — для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности

### *Критерии оценивания*

#### 1. Контрольное списывание

Норма (8-10 баллов )

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

8 баллов наличие только орфографических ошибок в слова х.

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.

#### 2. Слуховой диктант.

Норма (8-10 баллов )

10 баллов правильное и точное воспроизведение текста,

8 баллов наличие только орфографических ошибок.

Средний уровень (4-6 баллов)

4 балла 1—2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

6 баллов 3—5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла )

2 балла 6 и более дисграфических ошибок,

орфографические ошибки.

0 баллов текст не воспроизведен.

*Материал для обследования состояния письма*

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

В зависимости от возраста учитель-логопед может выделить или подчеркнуть необходимые для списывания слова.

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

**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.

Например: б, , е, ж, , ы, х и т. д.

**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.

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

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

**Списать рукописный текст** (2 класс).

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

**Написать диктант** (2 класс).

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

## 2.2 Результаты обследования письма у младших школьников со стертой дизартрией

Опытно-экспериментальная работа была проведена **на с целью выявления акустической дисграфии** у младших школьников со стёртой дизартрией (учащихся 2 классов). Исследование проводилось в феврале 2020 года, на базе МОУ «Октябрьская НОШ» Октябрьский район, Челябинская область.

В исследовании приняли участие – 3 учащихся в возрасте **8-10** лет со стёртой дизартрией. Количественная и качественная обработка представлена в таблице 1, рисунке 1.

Таблица 1 - Результаты исследования состояния письма у младших школьников со стёртой дизартрией и акустической дисграфией по методике И. Н. Садовниковой

№ п/п	И.Ф. ребёнка	Контрольное списывание			Слуховой диктант		
		Норма	Средний ур.	Низкий ур.	Норма	Средний ур.	Низкий ур.
1.	Валерия А.	-	6	-	-	5	-
2.	Никита А.	-	-	2	-	-	0
3.	Данил С.	-	6	-	-	6	-

Исходя из полученных данных представленных в таблице 1, при контрольном списывании были получены баллы: у Валерии А. 6 баллов было допущено 2 ошибки, у Данила С. также 6 баллов, но была допущена 1 ошибка. Низкий уровень получил 1 обучающийся, это Никита А. в своей работе он допустил более 4 ошибок. Норма отсутствует.

При выполнении слухового диктанта были получены следующие данные: у Валерии 5 баллов, при написании было допущено 2 ошибки, у Данила С. 6 баллов, была допущена 1 ошибка. Никита А. набрал 0 баллов, и не справился с данным заданием. Норма отсутствует.

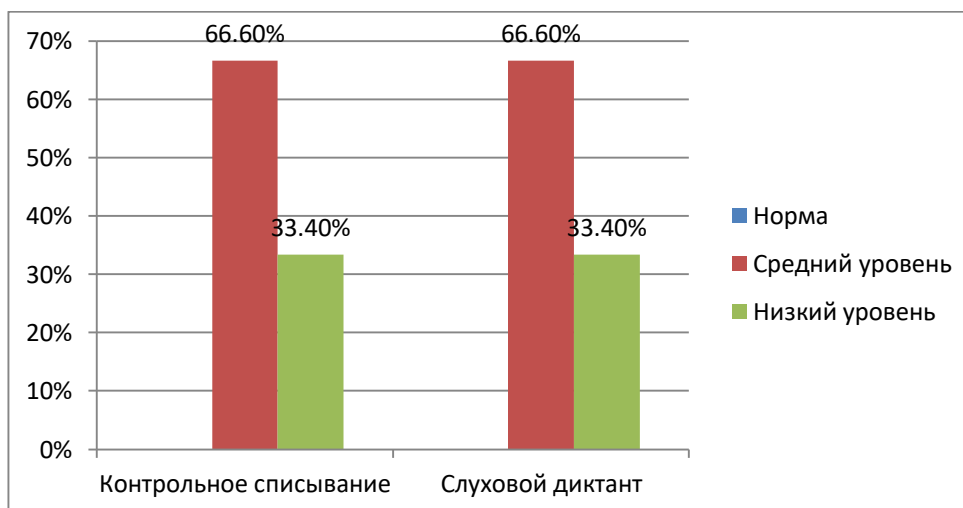


Рисунок 1 - Результаты исследования по методике И.Н. Садовниковой, в %



Качественный анализ показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускают значительно больше, а именно в 3 раза.

В работах проявлялось то, что ученики заменяют буквы, соответствующие фонетически близким звукам (звонкие-глухие, свистящие-шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначает мягкость согласных на письме.

Учащиеся 2-го класса по акустическому сходству смешивали следующие фонемы:

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

Допускали следующие специфические ошибки при письме под диктовку и списывании с печатного текста:

- отсутствие в предложении точки и / или заглавной буквы;
- неуместное написание заглавной буквы предложения;
- пропуск, перестановка, вставка букв и слогов - дети допускали пропуски как безударных гласных, которые подвергаются сильной редукции, так и ударных гласных;

– зеркальное написание буквы. Такие ошибки составили лишь 0,5% от всего числа ошибок. Тенденция к зеркальности наблюдалась у незначительного числа детей при написании строчных букв э, с, г и прописных букв С, З, Е, Ё.

Самыми распространенными ошибками среди учащихся 2 класса на базе МОУ «Октябрьская НОШ» оказались:

1. Пропуск, перестановка, вставка букв и слогов смещения букв по кинетическому сходству;
2. Смещения букв по акустическому сходству;
3. Отсутствие в предложении точки и/или заглавной буквы.

Реже в письменных работах встречались следующие ошибки:

1. Слитное написание слов, чаще служебного слова с последующим или предыдущим словом.
2. Ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков.
3. Неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения.
4. Зеркальное написание буквы.
5. Раздельное написание частей слова.

Анализ письменных работ показал, что с учащимся необходимо проводить коррекционную работу, направленную на преодоление акустической дисграфии. С помощью правильно подобранного комплекса упражнений дети, имеющие такие ошибки, вполне могут овладеть навыками письма, если будут активно и систематически заниматься.

Для детей со стёртой дизартрией мы разработали комплекс упражнений для логопедической работы по преодолению акустической дисграфии.

### 2.3 Содержание логопедической работы по преодолению акустической дисграфии у детей младшего школьного со стертой дизартрией на логопедических занятиях

Логопедическая работа по коррекции письма у детей с дизартрией ведется на **основе специальных принципов**:

- принцип комплексности – это медико-психолого-педагогическое воздействие на детей с нарушениями чтения и письма; при работе учитываются общие и специфические возможности детей, имеющих речевые нарушения и включает весь комплекс нарушений речи.

- принцип системности – логопедическая работа должна быть системной, методы – целенаправленны; работа над устной и письменной речью должна выполняться в строгой системе, во взаимосвязи; должна учитываться связь между различными компонентами речи (между фонетической, фонематической стороной речи, лексикой и грамматикой).

- принцип развития (единство развивающего и корректирующего обучения) предполагает работу не только работа над коррекцией письма, но и над развитием сохранных функций. А также были предусмотрены принципы учета симптоматики, степени тяжести; принцип индивидуального подхода; принцип доступности и принцип наглядности. Логопедическая работа представляет собой педагогический процесс, в котором решаются задачи коррекционного обучения. Таким образом, в современной логопедической литературе существуют указания на необходимость

формирования и развития языковых и неязыковых функций, входящих в организацию письма для предупреждения дисграфии.

При планировании логопедической работы необходимо ориентироваться на вид дисграфии и уровень развития речевого и психического развития каждого ученика, поэтому основным принципом планирования работы должен стать индивидуальный подход

**Артикуляторно-акустическая дисграфия** проявляется в том, что ребенок заменяет буквы, соответствующие фонетически близким звукам (звонкие-глухие, свистящие-шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначает мягкость согласных на письме («лУбит» вместо «лЮбит», «пиСмо» вместо «пиСЪмо»).

Чтобы преодолеть этот вид дисграфии, нужно **работать над четкой сухой дифференциацией звуков, которые ученик плохо различает на слух**. И до тех пор, пока этот навык не будет отлично развит, ребенок будет продолжать угадывать буквы, обозначающих те или иные звуки.

Упражнения на различение звуков:

- предложить придумать слова со звуком С и Ш;
- поднять букву С или Ш в зависимости от наличия ее в услышанном слове;
- выкладывание под буквами с и ш картинок, в которых содержатся эти звуки;
- письменные упражнения в подборе пропущенной буквы в слове (кры\_а, кры\_а – крыШа, крыСа).

Особое внимание при работе над преодолением артикуляторно-акустической дисграфии следует обращать на **формирование слуховой дифференциации звонких-глухих и твердых-мягких согласных**. Если ребенок не владеет таким навыком, то это приведет не только к заменам букв при письме, но и будет препятствовать освоению целого ряда грамматических правил русского языка. Например, не различая на слух твердые и мягкие

согласные, ребенок не сможет усвоить правило обозначения мягкости согласных на письме.

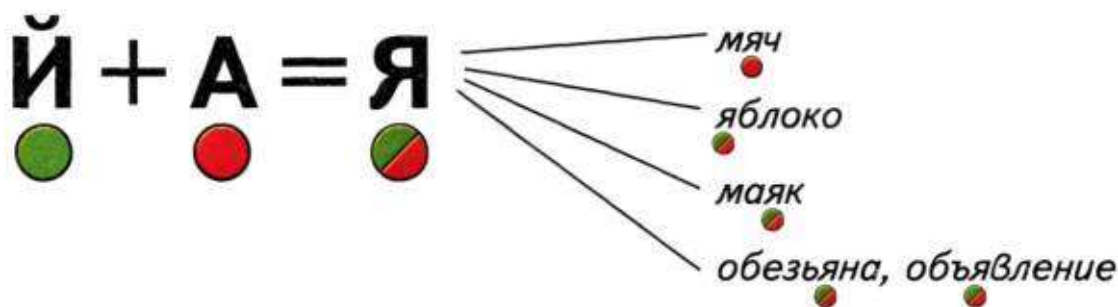
Вернее, выучить это правило он сможет, а применить – нет, так как всегда будет сомневаться, писать или нет мягкий знак в том или ином слове.

Чтобы решить эту проблему, можно предложить ребенку следующие упражнения:

- прочитать слова, записать их уменьшительно-ласкательное значение (день-деньки);
- прочитать слова, записать их в единственном числе (ели-ель, кони-конь);
- разложить картинки в домики по наличию гласных, написанных на домиках.

Аналогичные упражнения проводятся и со звонкими и глухими согласными. Если ребенок не различает звонкие и глухие согласные на слух, ему сложно будет овладеть правилом правописания «сомнительных согласных» в середине и в конце слов (например, гриБ, гриБки). Сложным окажется и правило правописания некоторых приставок (раСписался, раЗбежался). Обязательным условием работы по слуховой дифференциации звуков является использование письменных упражнений.

1. Упражнения, направленные на выработку правильного обозначение твёрдости и мягкости согласных с помощью гласных.



*Упражнение. Рассмотрите, как образована и какую работу выполняет гласная буква Я.*

*Упражнение. Вставь вместо черточек пропущенные буквы А — Я. Подчеркни линиями одного цвета родственные слова.*

СЛ\_КОТЬ, ГЛ\_ДЕТЬ, ГЛ\_ЗНОЙ, К\_ТОК, КР\_СИТЬ, Т\_ЖЁЛЫЙ, Т\_НУЧКА, Т\_НУТЬ, К\_ПУСТНЫЙ, Л\_ПКА, Т\_ЩИТЬ, СТ\_РЫЙ

*Упражнение. Запиши слова — названия картинок. Выдели в словах буквы А — Я и согласные перед ними цветными карандашами (гласные — красным цветом, согласные твердые — синим, согласные мягкие — зеленым).*



*Упражнение. Вместо точек вставь слоги ЛА — ЛЯ и прочитай слова. Подчеркни слова, которые можно объединить в одну группу.*

ВА...                      МЕ...                      КО...                      ПЕ...  
ТО...                      ПЕТ...                      СКА...                      ТОПО...

*Упражнение. Торопыжка записывал слова, но допустил много ошибок. Исправь ошибки — запиши слова правильно.*

МЯШИНЯ \_\_\_\_\_                      ЗЕБРЯ \_\_\_\_\_  
СКЯМЕЙКЯ \_\_\_\_\_                      НАНА \_\_\_\_\_  
КЯПЮШОН \_\_\_\_\_                      ТЕТРЯДИ \_\_\_\_\_  
ГРАЗНО \_\_\_\_\_                      СЛАКОТЬ \_\_\_\_\_  
ЗЯМЕТКА \_\_\_\_\_                      КЛАКСЯ \_\_\_\_\_

*Упражнение. Запиши слова — названия картинок. Выдели в словах буквы А — Я. Подбери признаки к этим предметам.*



*Упражнение. Собери и запиши слова из данных наборов букв. Объясни их значение. Отметь мягкость — твёрдость согласных перед гласными А — Я.*

ДДЯЯ_____	АММА_____
ННЯЯ_____	ЗМЛЕЯ_____
КРТОАН_____	КРЯАОГ_____

*Упражнение. Вставь пропущенные буквы А — Я. «Подружи» слова из левого столбика со словами из правого столбика (соедини их линиями). Прочитай и запиши словосочетания. Укажи твёрдость и мягкость согласных перед буквами А — Я.*

ХИТРА_	Б_БОЧК_	_____
ЛОВК_Я	МЫШК_	_____
ПУШИСТА_	ЗМЕ_	_____
СЕР_Я	ОБЕЗЬ_Н_	_____
ЯДОВИТ_Я	КОШК_	_____
ЯРКА_	ЛИС_	_____

*Упражнение. Из данных наборов слов составь предложения. Запиши предложения по порядку так, чтобы получился рассказ.*

Ваня, лесом, любовался. Ваня, собирать, землянику, стал. Деревья, праздничные стояли. Соком, налилась, алым, земляника. Были, ягоды, похожи, серьги, на, красные. Угостил, свою, он, ягодами, сладкими, бабушку.

---

---

---

---

---

---

---

*Упражнение. Вставь пропущенные буквы А — Я и впиши в предложения подходящие по смыслу слова. Придумай название к этому рассказу.*

Пол\_\_нки н\_\_дели\_\_\_\_\_пл\_\_тя. На первой полянке распустились\_\_\_\_\_нез\_\_будки. На второй пол\_\_нке расцвел\_\_ гвоздик\_\_Третья пол\_\_нк\_\_ст\_\_л\_\_\_\_\_от ром\_\_шек. Четвёрт\_\_я полянк\_\_был\_\_ \_\_\_\_\_от колокольчиков.

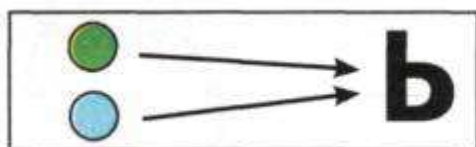
2. Упражнения направленные на формирование понимая обозначать мягкость согласных с помощью мягкого знака.

*Упражнение. Помоги ёжику собрать грибы — подбери и запиши слова с мягким знаком на конце слова.*

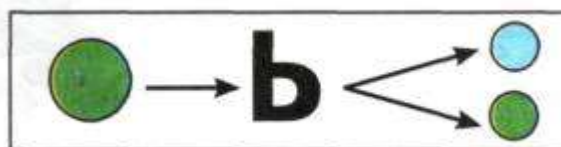


*Упражнение. Рассмотрите и запомните схемы для обозначения слов с мягким знаком:*

на конце слова (например: ель, конь)



в середине слова (коньки, пальто)



*Упражнение. Подбери к моделям слова и запиши их. Укажи роль мягкого знака.*

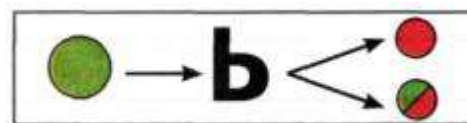


**ь** \_\_\_\_\_  
    **ь** \_\_\_\_\_  
     **ь** \_\_\_\_\_

*Игра. Вставь в слова пропущенный мягкий знак. Сравни пары слов. Сделай вывод о месте и роли мягкого знака в каждом слове.*

КОН\_ - КОН\_КИ, УГОЛ\_ - УГОЛ\_КИ, ПЕН\_ - ПЕН\_КИ, ДЕН\_ - ДЕН\_КИ, КУЛ\_ - КУЛ\_КИ, ОГОН\_ - ОГОН\_КИ

*Упражнение. Рассмотр и запомни схему для обозначения слов с разделительным мягким знаком (например, в словах «соловьи», «колье»).*



*Упражнение. Вставь в слова мягкий знак. Прочитай слова. Зеленым карандашом подчеркни только разделительный мягкий знак.*

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

*Игра. Назови картинки. Определи место и роль мягкого знака в каждом слове. Распредели слова на три группы и запиши их под каждой схемой.*

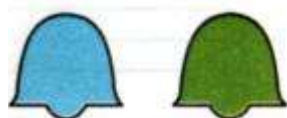
_____	_____	_____		
_____	_____	_____		
_____	_____	_____		

*Игра. Рассмотрите картинки, назовите предметы и составьте с этими словами предложения. Запишите предложения и укажите только мягкого знака в словах.*



3. Упражнения, направленные на дифференциацию звонких и глухих согласных.

*Упражнение. Рассмотрите символы, подходящие для звуков Б — Б, П — П. Определи, какой символ к какому звуку относится? Перечисли характеристики звуков Б — Б, П — П.*



*Упражнение. Ответь на вопросы и запиши ответы. Выдели в словах буквы Б — П.*

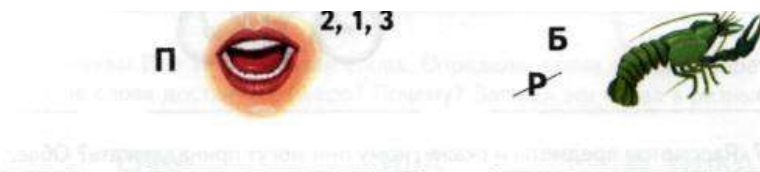
Кого ловят рыбаки? \_\_\_\_\_

Что остаётся от спиленного дерева? \_\_\_\_\_

Как называется дерево с белым стволом? \_\_\_\_\_

Что приносит почтальон? \_\_\_\_\_

*Игра. Отгадай ребусы и запиши слова-отгадки. Отметь изучаемые буквы занятия.*



Игра. «Подружи» буквы П — Б со словами.

удака                      о\_елка                      хло\_ок                      та\_очки  
зу\_ы                      \_робко                      за\_ор                      \_о\_лабок

Упражнение. Вставь пропущенные слоги и прочитай слова. Назови сначала слова со звуками Б — Б, а потом П — П.

БА - ПА  
лам\_\_\_\_                      шля\_\_\_\_                      жа\_\_\_\_                      тум\_\_\_\_                      шу\_\_\_\_  
шай\_\_\_\_                      ре\_\_\_\_                      \_\_\_\_бочка                      \_\_\_\_роль                      \_\_\_\_ра

БУ-ПУ  
\_\_\_\_сы                      \_\_\_\_ря                      \_\_\_\_зырь                      \_\_\_\_пок  
\_\_\_\_тон                      ар\_\_\_\_зы                      по\_\_\_\_гай                      ре\_\_\_\_сы

БИ-ПИ  
\_\_\_\_лот                      \_\_\_\_лет                      \_\_\_\_па                      \_\_\_\_лить                      \_\_\_\_дон  
ка\_\_\_\_нет                      ка\_\_\_\_на                      на\_\_\_\_сать                      \_\_\_\_нокль                      \_\_\_\_тон

#### 4. Дифференциация артикуляторно-близких согласных звуков.

Упражнение. Дай сравнительную характеристику звуков занятия. Нарисуй символы для обозначения звуков.

Упражнение. Как свистит насос?      Как стрекочет кузнечик?

Упражнение. Прочитай слоги.

СА - СА - ЦА      ИС - ИЦ - ИС      ЦО - ЦО - СО      СЫ - СЫ - ЦЫ      АС - АЦ -  
АС      УС - УЦ - УЦ

Игра. Отгадай загадки и помоги аисту и цапле правильно записать слова-отгадки.

Кто всех пугается,  
Под кустом спасается,  
На зуб волку попадает? \_\_\_\_\_  
В ночь ему не спится

Квохчет, квохчет, кудахчет  
Всех детей собирает.

В зеркало глядится. \_\_\_\_\_

Таким образом, представленный комплекс игр и упражнений будет способствовать успешной коррекции акустической дисграфии у детей младшего школьного со стертой дизартрией на логопедических занятиях.

## Выводы по 2 главе

Проанализировав теоретические основы нарушений письма у детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией, нами была проведена экспериментальная работа по устранению акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией на логопедических занятиях. Эмпирическое исследование проходило на базе МОУ «Октябрьская НОШ» Октябрьский район, Челябинская область. В исследовании приняли участие – 3 учащихся в возрасте 8-10 лет со стёртой дизартрией.

Нами была использована методика И.Н. Садовниковой, которая включала в себя два вида заданий, это контрольное списывание и устный диктант. В ходе количественной и качественной обработки данных нами были получены результаты: при контрольном списывании были получены баллы: у Валерии А. 6 баллов было допущено 2 ошибки, у Данила С. также 6 баллов, но была допущена 1 ошибка. Низкий уровень получил 1 обучающийся, это Никита А. в своей работе он допустил более 4 ошибок. Норма отсутствует. При выполнении слухового диктанта были получены следующие данные: у Валерии 5 баллов, при написании было допущено 2 ошибки, у Данила С. 6 баллов, была допущена 1 ошибка. Никита А. набрал 0 баллов, и не справился с данным заданием. Норма отсутствует.

Качественный анализ показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускают значительно больше, а именно в 3 раза.

В работах проявлялось то, что ученики заменяют буквы, соответствующие фонетически близким звукам (звонкие-глухие, свистящие-шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначает мягкость согласных на письме.

Анализ письменных работ показал, что с учащимся необходимо проводить коррекционную работу, направленную на преодоление акустической дисграфии. С помощью правильно подобранного комплекса упражнений дети, имеющие такие ошибки, вполне могут овладеть навыками письма, если будут активно и систематически заниматься.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами были разработаны упражнения и игры, которые были включены в разный вид деятельности на уроках.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически изучить, обосновать и определить содержание коррекционной работы по преодолению акустической дисграфии у детей со стертой дизартрией. Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме нами были рассмотрены вопросы психофизиологические основы формирования письма, характеристика нарушений письма при акустической дисграфии, клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией.

Речь как и письменная, так и устная не является врожденной способностью человека. Для того, что чтобы развивать речь ребенка необходимо чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а также необходимо, чтобы достаточно развиты были органы чувств – слух, зрение, обоняние, осязание и вкус.

В результате теоретического изучения проблемы формирования письма у детей младшего школьного возраста было выявлено, что психофизиологической основой данного процесса представляют собой анализаторные системы (акустическая, моторная, оптическая и др.).

Характер нарушений звукопроизношения звуков у детей со стертой дизартрией, определяется соотношением акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы звуков акустически более далеких, хотя и более сложных по артикуляции.

Важным компонентом для развития письменной речи является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Особое значение приобретают правильные и точные артикуляции, участвующие в процессе письма, а затем в скрытом виде, выделяя и фиксируя нужные звуки.

Проведенное теоретическое исследование показало, что полноценность фонематического слуха и слухового анализа являются наиболее значимыми для письма.

В целом, развитие письменной речи, как особой формы речи, не только вооружает их новым средством общения и идеализации опыта, но и определяет перевод психических функций на более высокий уровень функционирования - осознанности и произвольности.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в экспериментальном обследовании письма у младших школьников со стертой дизартрией мы сделали выводы, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускают значительно больше, а именно в 3 раза.

В работах проявлялось то, что ученики заменяют буквы, соответствующие фонетически близким звукам (звонкие-глухие, свистящие-шипящие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав), а также неправильно обозначает мягкость согласных на письме.

Анализ письменных работ показал, что с учащимся необходимо проводить коррекционную работу, направленную на преодоление акустической дисграфии. С помощью правильно подобранного комплекса упражнений дети, имеющие такие ошибки, вполне могут овладеть навыками письма, если будут активно и систематически заниматься.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами были разработаны упражнения и игры, которые были включены в разный вид деятельности на уроках. Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель.Владимир: ВКТ, 2008. – 319 с.
2. Архипова, Е. Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии //Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики.// Е. Ф. Архипова. — М., 2006.
3. Ахутина, Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция [Текст] / Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / отв. ред. М. Г. Храковская. – СПб.: Акционер и К, 2014 – С. 225-245.
4. Безруких, М. М. Психофизиологические механизмы формирования навыков письма у детей 6-7 и 9-10 лет [Текст] / М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко // Новые исследования. – 2013. – № 4(37). – С. 4-19.
5. Борисенко И.В. Методические уроки Ушинского К.Д. / И.В. Борисенко. Начальная школа, 1994, №3, с.12-19
6. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов [Текст] / Н. Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2011 – С. 193-199.
7. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Издательство Акад. пед. наук, 2013. – 500 с.
8. Городилова, В. И., Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : КАРО : Дельта, 2005. – 384 с.

9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

10. Жулина, Е. В. Система логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у младших школьников [Текст] / Е. В. Жулина // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 55 (8). – С. 188-195.

11. Коваленко, О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст] : Учебно-методическое пособие / О. М. Коваленко. - М.: Астрель, 2014. – 158 с.

12. Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. – М., 2007.

13. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А. Н. Корнев. - 2-е изд. - СПб.: Гиппократ, 2008. – 224 с.

14. Козырева Л. М. Различаем глухие и звонкие согласные. - Ярославль 2003

15. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева. - Ростов Н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

16. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений письма и чтения у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб: Образование, 2017. – 172 с.

17. Левина Р.Е., Нарушение чтения и письма у детей. /Хрестоматия по логопедии. [Текст] / Р. Е. Левина. - М.: Владос, 2001. - 423 с.

18. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.

19. Лопатина, Л.В., Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха. – СПб.: «Детство - пресс», 2006. – 240 с

20.Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : Ин-т практ. психологии, 2008– 217 с

21.Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352 с.

22.Овсянникова, С.А. Фонематическое восприятие первоклассников с нарушениями письма [Текст] / С.А. Овсянникова. - М.: НИИ Школьных технологий, 2014. – С. 93-97.

23.Парамонова, Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Л. Г. Парамонова. - М.: Изд-во МСГИ, 2013. – С. 137-140.

24. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. – М., 2001.

25.Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2008. – 154 с

26.Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин [Текст] : монография / М. Н. Русецкая. - СПб : КАРО, 2007 - 191 с.

27.Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. - М.: Владос, 2011. – 254 с

28.Тумакова, Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом / Г.А. Тумакова. - М., 2006. - 128с.

29.Усанова, О.Н. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи// Дефектология / О.Н. Усанова. – 2008. - № 2.– с.7- 11.41

30.Федосова О.Ю.Условия создания прочного навыка звукопроизношения у детей с легкой степенью дизартрии.– Логопед в детском саду № 2, 2005.

31.Филиппова, С. О. Подготовка дошкольников к обучению письму [Текст] / С. О. Филиппова. – СПб.: Питер, 2014. – 94 с.

32.Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письмо и чтение: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – М.: Речь, 1997. – 201 с.

33.Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] / Г. В. Чиркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 268 с.

34.Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007 – 360 с.

35.Яструбиннская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. А. Яструбиннская // Логопедия. – 2004 – №2. – С.60-70.