



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
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

**Психолого-педагогическое сопровождение процесса коррекции  
акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03-Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

7065 % авторского текста  
Работа реценз. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 20 » 11 2019 г. кр. 15  
зав. кафедрой \_\_\_\_\_

(название кафедры)

ФИО

*А. А. А. А.*

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ 306/173-2-2  
Волкова Мария Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Резникова Елена Васильевна

*Резникова*

Челябинск  
2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ .....	6
1.1 Понятие «дисграфия» в современной психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Психофизиологические предпосылки развития письменной речи	13
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	21
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	23
2.1. Клинико-психолого-педагогические аспекты сопровождения младших школьников с дисграфией .....	23
2.2. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией .....	30
2.3 Обзор методик по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией .....	37
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	47
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ .....	49
3.1 Изучение письменной речи у младших школьников с дисграфией	49
3.2 Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками.....	59
3.3 Результаты экспериментальной работы .....	68
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ .....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	90

## ВВЕДЕНИЕ

Число детей, которые сталкиваются с различными трудностями при обучении в начальной школе, в последнее время существенно увеличилось. Одна из самых актуальных проблем - нарушение письма. Письмо это - один из сложных психических процессов, в его структуру входят вербальные и невербальные формы.

Многие исследователи, такие как А. Н. Корнев, А. Ф. Спирина, Р. И. Лалаева, А. В. Ястребова, Р. Е. Левина, утверждают, что письмо нарушается целостно, то есть как единый психический процесс.

Письмо является основой всего процесса школьного обучения, что означает, что ребенок, который не освоил навык письма будет отставать в освоении школьной программы. Весь процесс овладения навыками письма очень сложен и включает в себя полноценное и своевременное формирование коры головного мозга, органов слуха и зрения, артикуляции, общей и мелкой моторики. Поэтому на освоение навыка письма большое влияние оказывает уровень сформированности всех сторон устной речи.

Дисграфия является проявлением системного недоразвития речи и нарушения определенных неречевых функций, затрудняющих процесс овладения письмом, языковыми знаниями и умениями. По мнению многочисленных ученых, нарушение письма основаны на совокупности дисфункций: дефектах устной речи, недостаточной сформированности психических процессов, недоразвития пальчиковой моторики, нарушение ориентации в схеме тела, а также недостаточной сформированности чувства ритма, как в движениях, так и в языке.

По нашему мнению, важной задачей психолого-педагогического сопровождения, является предотвращение возникновения трудностей в усвоении общеобразовательной программы у младших школьников с акустической дисграфией. Несомненно, коррекционное воздействие не будет эффективным, если не учитываются особенности детей данной

категории, так что возникает вопрос о необходимости отбора комплексов заданий и упражнений для работы с детьми младшего школьного возраста с дисграфией. Это обуславливает актуальность исследования.

Цель исследования - теоретически изучить и практически доказать эффективность использования отобранного нами комплекса заданий и упражнений, в процессе психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Объект исследования - коррекционная работа по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Предмет - особенности письменной речи детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Исходя из поставленной цели и обозначенного предмета исследования, были поставлены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу исследования;
2. Изучить состояние письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией;
3. Отобрать комплекс упражнений и заданий для проведения коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией и проверить их эффективность.

Гипотеза исследования: формирование письменной речи младших школьников с акустической дисграфией будет проходить успешнее, если в работе логопеда будет использоваться специально отобранный комплекс упражнений и заданий, направленный на преодоление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методологическую базу исследования составили:

- Фундаментальные исследования по проблеме нарушений письменной речи (А. Н. Корнев, И.Н.Садовникова, Т.А.Фотекова)

- Обучение и фундаментальные исследования о психофизиологических механизмы и психологической структуре процесса письма (Б.А. Ананьев, Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие);

- Психолингвистические теории о патогенезе дисграфий как следствия несформированности отдельных языковых операций, недостаточной сформированности процессов интеграции различных компонентов языковой системы (Р.И. Лалаева).

Исследование осуществлялось в 3 этапа с 2018 по 2020

Первый этап (сентябрь 2018 - февраль 2019) - определение темы и направленности исследования, анализ психолого-педагогической и специальной литературы.

Второй этап (март-сентябрь 2019) - экспериментальное исследование, проведение констатирующего и формирующего этапов исследования.

Третий этап (октябрь 2019 - февраль 2020) - проведение контрольного этапа исследования, обобщение и анализ полученных результатов.

Научная новизна нашего исследования - отбор комплексов заданий и упражнений для проведения коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

В работе использовались такие методы, как:

1. Теоретический, который заключается в анализе логопедической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирический метод, заключающийся в проведении констатирующего, обучающего и контрольного этапов педагогического эксперимента.

3. Количественный и качественный анализ полученных данных.

4. Сравнительный метод включал в себя сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Базой исследования является муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска».

Структура работы включает в себя введение, две теоретические главы и одну практическую, заключение, список литературы, приложения. Объем работы составляет 129 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

1.1 Понятие «дисграфия» в современной психолого-педагогической литературе

Первое представление опыта изучения нарушений письменной речи у детей произошло более 120 лет назад. Учеными было проведено огромное количество исследований нарушения письменной речи, но, несмотря на это, проблема по-прежнему остается одной из наиболее актуальных и сложных [7].

Первым, как самостоятельную патологию речевой деятельности, нарушения письма выделил А. Куссмауль в 1877 г. В дальнейшем стали известны и другие работы, в которых авторы писали о детях, с различными нарушениями письма. В то время патология чтения и письма считалась как единственное расстройство письменной речи. Очень популярным в литературе 19 века и начала 20 века, было суждение о том, что нарушение письма наблюдается только у умственно отсталых и являются признаками общего слабоумия Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Энглер [48].

В начале 20 века появилась противоположная точка зрения, что патология письма является отдельным нарушением, не связанное с умственной отсталостью. Сначала изучения речевой патологии у детей проводилось преимущественно из клинических позиций. До появления серьезных лингвистических исследований детской речи в логопедии сохранялась ориентация на данные, полученные клиницистами, как в используемой номенклатуре, так и в понимании механизмов недоразвитие речи у детей (Хватцев М. Е., 1959, Земан М, 1962, Ляпидевский С. С, 1969).

Только начиная с конца 60-х и в начале 70-х годов представители психолого-педагогического направления исследований начали создавать

собственную терминологию, систематику, теоретические модели механизмов [21].

Постепенно мнение о происхождении отклонений в чтении и письме менялось, такие нарушения не считали однородным оптическим нарушением [48].

Психология рассматривает письмо как сложную осознанную произвольную форму речевой деятельности, которая состоит только в ходе целенаправленного обучения. Успех формирования письменной речи у детей зависит от состояния и уровня развития устной речи, является подготовительной фазой по отношению к письменной речи. Вид временных связей второй сигнальной системы включает в себя устную и письменную речь. Разница между устной и письменной речью состоит в том, что формирование письменной речи осуществляется благодаря целенаправленному обучению, поэтому письмо складывается в процессе обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

В процессе многократного повторения формируется динамический стереотип слова совместно с акустическими, оптическими и кинестетическими раздражениями. Овладение письменной речью в конечном итоге является установление прочных связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым [2].

В соответствии с принципом системного строения высших психических функций, письмо в нейропсихологии, или шире - письменная речь, рассматривается как сложная функциональная система, в состав которой входит много компонентов, которые опираются на работу различных участков мозга. Фундаментальным исследованием в этой области является монография А.Р. Лурии «Очерки психофизиологии письма» [44].



С точки зрения психофизиологии, письмо и чтение это сложные формы речевой деятельности, многоуровневые процессы, включающие большое количество операций, которые у взрослого человека носят сокращенный, свернутый характер, а у ребенка в начале обучения - возникают в развернутом виде [72].

В современной литературе для обозначения специфических расстройств письма используются различные термины. Наиболее известное определение - дисграфия.

Р. И. Лалаева, определяет дисграфию как нарушение процесса письма частичное, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [49].

По мнению И. Н. Садовниковой, дисграфия - это частичное расстройство письма, основными симптомами которой является наличие устойчивых специфических ошибок [74].

С точки зрения А. Н. Корнева дисграфия - это неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, имеющая стойкий характер, т. е руководствуясь фонетическим принципом письма, несмотря на отсутствие грубых нарушений зрения и слуха и достаточный уровень интеллектуального и речевого развития [46].

А. Л. Сиротюк отмечает дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [75].

По мнению А.Н. Корнева, сложности в овладении письмом возникают, в сочетании трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; функциональной недостаточности средовых условий, которые предъявляют повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Особенность письменной речи как многосложного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций.

Наиболее подробно проанализированы причины возникновения у детей и подростков нарушений письменной речи А.Н. Корневым. В этиологии расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений [22].

1. Анатомические дефекты (конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников.

2. Нарушения проводимости коры головного мозга (энцефалопатические нарушения) в следствии вредных воздействий в периоды пре-, пере - и постнатального развития.

Также, повреждения на ранних этапах онтогенеза зачастую вызывают аномалии развития подкорковых структур. В дальнейшем патологические факторы в период родов и постнатальном развитии в основном затрагивают высшие корковые отделы мозга. Влияние неблагоприятных факторов приводит к нарушениям в развитии мозговых систем, а неравномерность развития мозговых структур пагубно влияют на построение функциональных систем психики.

3. Неблагоприятные социальные и экологические факторы.

В соответствии с критериями МКБ-10, принятой в 1994 году как официальная психиатрическая классификация России, применение диагноза «специфическое расстройство письма» возможно при наличии следующих признаков:

1. Показатель правильности письма, чтения и (или) понимание прочитанного, который на две стандартные ошибки ниже уровня, ожидаемого возраста и общего интеллектуального развития ребенка (при этом навыки письма и коэффициент умственного развития определяются

индивидуально назначаемому тесту, стандартизировано учитывает культуральные условия и систему образования).

2. Нарушения, описанные в критерии 1, существенно препятствуют обучению или деятельности в повседневной жизни, где требуются навыки чтения.

3. Это расстройство не является прямым следствием дефекта зрения или слуха, или неврологического расстройства.

4. Школьный опыт соответствует среднему ожидаемому уровню, являлось или нет явной неадекватностью в усвоении материала.

5. Наиболее часто используемый критерий исключения: «коэффициент интеллектуального развития» (КИ) по данным индивидуально назначается стандартизированного теста ниже семидесяти [55].

Существует несколько классификаций нарушений письма, которые подразделяются на различные критерии: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Например, А.А. Токарева выдвинула 3 вида дисграфий: акустическую, оптическую, моторную [78].

Под акустической дисграфией выделяет недифференцированность слухового восприятия, нарушения в развитии звукового анализа и синтеза. Часто встречаются смещения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также неправильное графическое соотнесение звукопроизношения на письме [48].

Оптическая дисграфия представляет собой неустойчивость в зрительном впечатлении и представлении. Основную часть информации ребенок получает визуальным путем, поэтому этот тип дисграфии самый сложный в плане коррекционной работы. Для него свойственно то, что у детей представления отдельной буквы и звука не соотносятся. В разные моменты буквы могут восприниматься по-разному. Вследствие неверного

зрительного восприятия, а также сложностей в соотношении буквы и звука, они смешиваются на письме.

В логопедической практике наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: г-н, п-и, в-и, ц-ш, и-ш, л-м, б-р, н-к.

В крайнетяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет лишь отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, наблюдается зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево [48].

Как отмечает И. Н. Садовникова, письмо можно представить как двигательный акт, который заключается в двигательном составе и семантической структуре. Трудности движения руки во время письменной деятельности, характерны для моторной. Состав письма в движении очень сложный и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком.

Таким образом, начиная с освоения смысловой стороны письма, ребенок, приступает к обучению грамоте. Начиная школьник воспринимает буквы как смысловые схемы начертательного образа буквы и звукового. Ребенок, с дисграфией «рисует» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор [74].

Профессор Н.А. Бернштейн писал о том, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмичная и монотонная; осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны листа (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка) [6].

В исследованиях М. Е. Хватцева выделяется 5 видов дисграфий [85].

1. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, то есть на письме появляются пропуски гласных, слогов и окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены или недоразвитием

фонематического анализа и синтеза, или искажением звуко- слоговой структурой слова;

2. Оптическая дисграфия, которая вызывается нарушением или недоразвитием оптических систем в головном мозге. Нарушаются формирование зрительного образа буквы, слова;

3. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажение структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи в следствии поражения головного мозга

4. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Объединяются фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза;

5. Дисграфия на почве расстройств устной речи «графическое косноязычие». По мнению М. Б. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме.

М. Е. Хватцевым выделяется и специальная форма вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушения звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем тяжелее является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время [86].

Таким образом, акустическая дисграфия является одной из самых актуальных проблем в процессе обучения и проявляется в нарушении дифференциации звуков, а также в нарушении фонематического анализа и синтеза.

## 1.2 Психофизиологические предпосылки развития письменной речи

Письмо - это сложный психологический акт. А. Р. Лурия отмечал, что письмо, как психологический процесс, относится к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности.

Письменная речь сложнее устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка, препятствуют обучению письму и чтению. Письменная речь, как и устная, - это преобразование внутренней речи во внешнюю, только более сложное. Внутренняя же речь при всех отклонениях речевого развития нарушена.

Весь комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. При необходимом уровне зрелости, они формируют оптимальные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторных программы.

Научные работы по доречевому развитию здорового ребенка основываются на фундаментальных физиологических исследованиях таких отечественных авторов, как: И. И. Павлов, Н.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, Н. И. Касаткин и др.

В трудах, авторами отмечается большое значение доречевого периода, который длится с рождения до конца первого года жизни, для дальнейшего развития психики и речи детей.

Функциональная языковая система основывается как на деятельности многих структур головного мозга, выполняющих специфически определенные операции речевой деятельности, так и на работе анализаторных систем. А. Р. Лурия выделяет три функциональных блока в мозговой деятельности [41].

Первый блок включает подкорковые образования, обеспечивающих нормальный тонус коры и ее бодрствования. Во второй функциональный

блок входят кора задних отделов больших полушарий, где осуществляется прием, переработка и хранение сенсорной информации, которую человек получает извне. Данный блок является основным аппаратом мозга, благодаря которому осуществляются процессы восприятия. В третий блок входят кора передних отделов больших полушарий, где проводится работа с программирования, регуляции и контроля человеческого поведения, также здесь осуществляется регуляция деятельности подкорковых образований, регуляция тонуса и состояния бодрствования всей системы. Благодаря взаимосвязанной работе трех функциональных блоков, где каждый из них выполняет свою особую функцию, осуществляется речевая деятельность человека.

Л. С. Цветкова указывает, что письмо, как психофизиологический процесс, обеспечивается совместной работой таких отделов головного мозга, как заднелобных, нижнетеменной, височных, задневисочных, переднезатылочных. В процессе письма участвуют слуховой, зрительный и двигательный анализаторы, нарушение любого из них приводит к нарушению процесса письма. Так как процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и не речевых функций: фонематического слуха, нормированного звукопроизношения, фонематического восприятия, сформированности лексической и грамматической сторон речи, зрительного и оптико-пространственного гнозиса, зрительной памяти [89].

Так, с точки зрения нейропсихологической науки письменная речь реализуется благодаря работе не одного участка коры головного мозга, а благодаря работе различных ее зон, объединенных условно-рефлекторными связями. Структурные компоненты, обеспечивающие процесс письма, обладают хорошей пластичностью и способностью к взаимозамене [41].

У младшего школьника в процессе постоянного повторения и закрепления материала образуются определенные образцы слов, единые по

акустическим, оптическим, кинетическим и кинестетическим признакам. Если школьник овладевает процессом письма - это значит, что он учится устанавливать связи между услышанным словом и тем, которое произносят окружающие, между увиденным словом и тем, которое он записывает. Таким образом, у него устанавливается прочная связь между всеми анализаторами, и это означает, что у ребенка начинают слаженно работать четыре анализатора: речедвигательный, речеслухового, зрительный, двигательный.

Содержание любого этапа письменной речи напрямую зависит от степени самостоятельности письма (списывание, диктовки, самостоятельное высказывание и др.). За обобщенное осмысление ситуации ответственны префронтальные зоны лобных отделов коры головного мозга [11]. Затем у него внутренне, в своих мыслях создается определенная программа-план письменного высказывания, намечается конкретная последовательность действий. Мысли состоят в синтаксические конструкции - предложения. Порядок слов в предложении автору текста необходимо постоянно удерживать в памяти и под влиянием своего самоконтроля проверять, что написано, а что еще нужно написать.

А. Р. Лурия определил следующие операции процесса письма:

- Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи;
- Мысленно строится план письменного высказывания, смысловая программа, общая последовательность мыслей;
- Начальное мнение соотносится с определенной структурой предложения, т. е. В процессе письма пишет должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на то, что он уже написал и что ему нужно написать;
- Предложение, которое принадлежит написания, разбирается на составные слова для обозначения границ слов в процессе письма;



– Анализ звуковой структуры слова: правильного написания слова, необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука;

– Соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть дифференцирована от всех других, особенно от подобных графических.

Одной из сложных операций письма является звуковой анализ структуры слов, который осуществляется взаимосвязанной деятельностью таких анализаторов, как речеслухового и речедвигательный. Важную роль в этом процессе занимает акт произнесения, оно помогает в уточнении характера звука и в различении его с похожими фонемами, а также помогает в выделении очередности звуков в слове.

Следующей операцией является соотнесение фонем, выделенных из слова, с графемы. Одновременно проводится работа по различению всех графем, особенно похожих графически. Для разграничения букв похожих графически у ребенка должны быть сформированы зрительный анализ и синтез, на достаточном уровне развиты представления о пространстве. Акт письма завершается моторной операцией, заключается в воспроизведении графемы рукой, сопровождающееся кинестетическим и зрительным видами контроля, а также чтение написанного [44].

Письмо формируется на базе устной речи, эти два вида деятельности отличаются по своей структуре. Так в функциональную систему обеспечивает процесс письма включаются собственно языковые структуры головного мозга, а также зрительное восприятие, пространственный анализ и синтез, функция движений руки при письме, функция движения глаз по строке и по странице вовремя письма.

Поскольку язык не врожденная способность человека, то для становления речи в норме важно, чтобы органы чувств у детей были развиты на достаточном уровне. А кора головного мозга достигла определенной зрелости.

Тонкий фонематический слух нужен ребенку для того чтобы усвоить звуковую систему языка, для грамотной устной и письменной речи. Реагировать на интонацию, ритм и звучание слов малыша учат еще с пеленок. Он начинает отличать одни речевые звуки от других, пытается их произносить правильно. Различать все звуки родного языка и заменять дефектное произношение в словах своих сверстников, пытаться их исправить, ребенок с нормальным речевым развитием, начинает уже к концу второго года.

Фонематическое различение звуков становится для него доступным. Зрение играет не менее важную роль. Ребенок внимательно наблюдает за движениями языка и губ, повторяет их говорит, повторяет их, пытаясь подражать артикуляционным движениям. В процессе развития ребенка между анализаторами возникает система связей. Она постепенно укрепляется и развивается повторными связями.

Развитие мелкой моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представления в мозгу движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют [48].

Р.Е. Левина пишет, что «правильно написанные слова не являются результатом одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний готовится 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».

В дошкольном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится не только полноценным средством общения и познания, но и предметом сознательного изучения. Этот новый период

познания языковой действительности в отличие от предыдущего, дограмматического, может быть назван периодом грамматического речевого развития.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме. Это происходит потому, что графический язык, как осложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи [60].

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма, прежде всего, необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно должны быть устойчиво связанные с графемами, их обозначают. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (выделение каждого звука и установлением последовательности их).

Такой анализ обуславливается наличием устойчивого внутреннего звукового образа слова. На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова [86].

Как отмечает П. Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речевого представлений непосредственно включать двигательное звено [13].

Например, М.Е. Хватцев заявил, что оптические образы букв и состояние моторных навыков рук играют третьестепенную роль. На деле же зрение играет значительную роль в акте формирующегося письма. Когда еще не сформированы сами двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями.

Письмо закреплено в виде письменного текста, позволяет воспринимать информацию не только в момент ее написания, но и через любой промежуток времени. Письмо в отличие от устной речи, допускает сознательный перебор и оценку вариантов содержания и оформления сообщения [86].

С точки зрения используемых при письме средств, оно обладает спецификой на трех уровнях:

1) Используется графический код (письменность), который может быть буквенным, алфавитным, составляющим или словесным;

2) Существуют различия в языковой организации письма, например, в устной речи для смыслового выделения и выражения эмоциональности используется интонация, а при письме те же функции выполняются с помощью лексики, грамматики и знаков препинания;

3) Существуют языковые формы, принятые в письменной речи, но необязательные в устной [40].

Таким образом, для успешного осуществления процесса письма необходима достаточная сформированность фонематического слуха, звукопроизносительной стороны речи, звукового анализа и синтеза, зрительнопространственной ориентированности, то есть разных языковых и неязыковых функций. Как показывает практика для процесса письма по слуху, особенно для осуществления самостоятельного письма необходимо сформировать также лексическую и грамматическую сторону языка.

Письмо формируется без нарушений, на основе достаточно сформированных звукопроизносительной, фонематической, лексической и грамматической стороны речи, а также для зрителей и оптикопространственном восприятии. Нарушение сформированности любого из этих компонентов может привести к возникновению дисграфии [87].

Таким образом, процесс письма, представляет собой сложную, многоуровневую систему для осуществления операций звукобуквенной

символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторных программы.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Нами была проанализирована психолого-педагогическая и медицинская литература, посвященная проблеме дисграфии как нарушению письменной речи и вопросов психофизиологических предпосылок формирования и развития письменной речи.

Так, в первом параграфе был приведен историографический анализ развития изучения проблемы нарушений письма, далее - понятие дисграфии в современной психолого-педагогической литературе. Были освещены подходы к трактовке определения дисграфии. Согласно Р. И. Лалаева, дисграфия - это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

По мнению другого исследователя, И. Н. Садовникова, дисграфия - это частичное расстройство письма, основными симптомами которого является наличие устойчивых специфических ошибок.

В свою очередь А. Н. Корнев 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.

Были рассмотрены патогенез дисграфии и классификации, принятые в клинко-психолого-педагогической литературе.

Второй параграф посвящен психофизиологическим предпосылкам формирования письменной речи. Согласно А.Р. Лурия, комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций

звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графомоторных программы.

Так, письмо, как психофизиологический процесс, обеспечивается совместной работой таких отделов головного мозга, как заднелобных, нижнетеменной, височные, задневисочных, переднезатылочных. В процессе письма участвуют такие анализаторы, как слуховой, зрительный и двигательный.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и не речевых функций: фонематического слуха, нормированного звукопроизношения, фонематического восприятия, сформированности лексической и грамматической сторон речи, зрительного и оптико-пространственного гнозиса, зрительной памяти.

## ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

### 2.1. Клинико-психолого-педагогические аспекты сопровождения младших школьников с дисграфией

Клиническая картина дисграфии включает в себя преимущественно языковую симптоматику, определяющую это речевое нарушение среди похожих состояний и проявляется в наличии специфических нарушений устной и письменной речи. Но у младших школьников, страдающих дисграфией, нарушения устной и письменной речи также могут сопровождаться и неязыковой симптоматикой. Клиническая картина в таких случаях может обременять неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности разной степени устойчивости, пониженным объемом памяти, расстройствами внимания, трудностями с его концентрацией, а также психическими нарушениями [4].

Также отмечается, что детям с дисграфией даны все условия для полноценного овладения мыслительными операциями: анализа, классификации, сравнения и синтеза. Но, обладая предпосылками, они все равно полноценно не овладевают словесно-логическим мышлением. Главной причиной этого выступает характерное для большинства детей данной категории нарушения эмоционально-волевой сферы. Нарушение этих процессов также могут привести к нарушениям интеллектуальной деятельности: медленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа и синтеза [76].

Неречевые симптомы определяются не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушениями письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушения речи при умственной отсталости и др.). Также отмечается, что при наличии сохранного



интеллекта, дисграфия может вызвать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения и изменения поведения ребенка [15].

Исходя из важности понимания взаимосвязи между неязыковыми и языковыми признаками при дисграфии, для успешного преодоления трудностей устной и письменной речи, необходимо учитывать клинические аспекты при построении коррекционной работы с такими детьми.

Главным и практически единственным критерием диагностики дисграфии принято считать наличие в письме специфических ошибок. К их числу относятся следующие [36].

- Замены и смешения букв, обозначающих звуки близкие по звучанию ("п" - "б", "з" - "з", "к" - "г", "т" - "д", "ц" - "с", "з" - "ш", "ч" - "щ" и т.д.);

- Нарушение структуры слова (пропуски букв, слогов, перестановки букв, слогов, добавление букв, слогов, разрыв слов);

- Нарушение грамматического согласования слов в предложении;

- Смешивание букв сходных по начертанию (п и, и-у, л-м, д-б, т-п, к-н и т.д.).

И. К. Колповская и Л.Ф. Спинова пишут в своих работах о том, что лексико-грамматические ошибки в письменной проявляются и в использовании других частей речи, а не только в использовании служебных единиц. Младший школьник с дисграфией очень редко использует в своей письменной речи прилагательные, наречия и местоимения, при этом достаточно широко используются существительные и глаголы. Однако те слова, которых нет в лексическом запасе школьника он заменяет другими.

Эти замены могут быть близкими по звуковому содержанию или по лексическому значению. Встречаются также случаи, когда ребенок с речевой патологией смешивает более далекие по смыслу или звучанию

слова, или смешивает сходные по звучанию, но очень далеки по значению слова. Например, при названии любой профессии ребенок образует новое слово от названий орудие действия, обозначения некоторых предметов, сооружений заменяется глаголом-действием [20].

В словарном запасе младшего школьника с дисграфией отсутствуют слова, значение которых им малопонятные или недифференцированы от значений других слов. Причиной этого, как указывает большинство авторов, является качественный и количественный недостаток пассивного и активного словарного запаса. Ребенок, не понимая лексического значения слов, слабо их различает, начинает смешивать или заменять другими словами.

В письменных работах встречается большое число ошибок в неправильном управлении и согласовании. Младшие школьники плохо дифференцируют фонемы, близкие по акустическим и артикуляционным признакам. При этом, имея крайне ограниченный словарный запас, ученик слабо понимает значение даже самых простых слов и потому искажает их окончания, допускает пропуски, замены и смешения. Обе эти причины приводят к недостаточной сформированности грамматического строя речи, ведет к нарушениям согласования и управления слов в предложении, а также к пропускам, замен или искажений предлогов.

Грамматические ошибки на письме часто можно увидеть на самых ранних этапах обучения ребенка в школе, но предпосылки любого вида дисграфии можно увидеть еще в дошкольном возрасте. Первые слова в языке таких детей появляются позже, фраза появляется в 2 - 3 года, а иногда не появляется и до 4-х лет. Речь детей богата аграмматизмами: искажение грамматических форм - окончаний при неправильном согласовании слов в роде, числе, падеже. Подобные ошибки могут исчезнуть и самостоятельно, без специального обучения, но чаще всего они не исчезают не только в дошкольном, но и в школьном возрасте [91].

При акустической дисграфии дети не различают или плохо различают сходные по звучанию и способа образования звуки (шипящие - свистящие, глухие - звонкие), нарушают составную структуру слова (пропуски слогов, перестановки, вставки лишнего слова), отдельно пишут части слова, вместе пишут предлоги, частицы, союзы, неправильно употребляют род, число). Наиболее ярко этот вид дисграфии проявляется при сенсорной форме афазии и алалии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие артикуляторно и акустически далекие звуки (п - н, л - до, б - в).

А. А. Токарева и др. Авторы считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, слуховой дифференцировки звуков. Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко и др. Авторы нарушения письма связывают с тем, что при распознавании фонем дети не используют слуховой контроль, а опираются на артикуляцию звуков. Таким образом, в настоящее время точки зрения авторов на механизм акустической дисграфии расходятся [78].

Е. Ф. Собонович описывает многоуровневый процесс распознавания фонем. Этот механизм включает в себя несколько операций: слуховой анализ воспринимаемой речи, перевод акустических образов в артикуляционные, содержание слуховых и кинестетических образов до принятия решения, соотнесение звука с фонемой, сравнение на основе слухового и кинестетического контроля фонемы с образцом и, наконец, происходит принятие решения. Последний этап - соотнесение фонемы и определенной графемы.

Основной механизм замены букв, по мнению немецкого ученого К. П. Беккера, это трудности кинестетического анализа. Школьники с дисграфией не всегда качественно говорят звуки, входящие в состав слова, в процессе письма или не проговаривают их вовсе. Это затрудняет как письмо по слуху, так и написание самостоятельного письменного высказывания [39].

Познавательная деятельность младших школьников с акустической дисграфией характеризуется определенными особенностями: достаточно низким уровнем развития мышления, восприятия, памяти, внимания, неоднородностью и вариативностью проявлений, разной структурой нарушения, диспропорцией в развитии психических процессов, а также различных структурно-функциональных компонентов психических функций. При этом особенности познавательной деятельности коррелируют со степенью выраженности дисграфии и нарушениями устной речи.

Как отмечает Л. Г. Парамонова, детям даны все условия для полноценного овладения мыслительными операциями: анализа, классификации, сравнения и синтеза. Но дети, обладая предпосылками, все равно не в полной мере овладевают словесно-логическим мышлением. Нарушение этих процессов ведут к осложнениям интеллектуальной деятельности: медленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа и синтеза [63].

Специфика развития познавательной деятельности учащихся с акустической дисграфией затрагивает все этапы познавательной деятельности, это проявляется в недостаточной целенаправленности деятельности, нарушения программирования, в неумении осуществлять контроль за ходом и результатами деятельности, эффективно использовать стимулирующую помощь.

У большинства детей с акустической дисграфией было отмечено нарушение внимания, которое носило изолированный характер, или сочеталось с нарушением каких-либо других психических функций. Нарушение внимания проявлялось в его узком объеме, низкой производительности, низкой способности к концентрации, распределения, неустойчивости внимания. Кроме того, была нарушена способность к

произвольной концентрации внимания на необходимое для выполнения задания время [87].

Исследование особенностей памяти выявило низкий объем слухоречевой памяти, меньшую по сравнению с учениками без нарушения письма продолжительность хранения следов памяти. Кроме того, у школьников с акустической дисграфией был зафиксирован очень низкий объем памяти на сукцессивно организован материал.

Производительность вербальной памяти по сравнению с показателями нормально развивающихся сверстников снижена, несмотря на то, что смысловая, логическая память у детей младшего школьного возраста с дисграфией сохранена [12].

Парциальное недоразвитие мышления у детей с акустической дисграфией проявлялось в низком уровне сформированности операций сравнения и классификации. Школьники испытывали трудности при сравнении абстрактных понятий, отношений между конкретными и абстрактными объектами.

Для большинства учащихся с нарушением письма оказалось недоступна классификация понятий, обозначаемых словами третьей степени обобщения, которые в норме усваиваются детьми в старшем дошкольном возрасте. [19].

У большинства детей с акустической дисграфией в процессе исследования зрительного гнозиса и мышления был зафиксирован низкий уровень осведомленности и понятийности, ограниченный объем экспрессивного словаря, нарушения номинативной функции речи, оказывалось в вербальных парафаза, неточном понимании и употреблении значений многих слов, незнании отдельных малочастотных предметов, трудности актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент [29].

Степень выраженности нарушений письма при указанной форме прямо связана с уровнем развития вербальных компонентов интеллекта и уровнем развития внимания и памяти.

При соответствии возрастной норме, в уровневых показателях интеллекта у учащихся с акустической дисграфией отмечается снижение функции обобщения на вербальном и невербальном уровне. На вербальном уровне это проявляется в трудностях нахождения сходства между понятиями. На невербальном уровне - в недостаточной сформированности зрительно-пространственных отношений [52].

На низкую успеваемость в усвоении школьной программы по русскому языку влияют личностные характеристики детей. В структуре личности у школьников с акустической дисграфией обнаружены специфические личностные особенности, проявляющиеся в незрелости поведенческой саморегуляции, стремлении настаивать на своем, тенденции к непослушанию, неадекватной самооценкой. Мальчики в данном случае являются более независимыми, чаще пренебрегают своими обязанностями, проявляют безответственность. Для девочек более характерно быть послушными, склонными идти на уступки.

Выявлено интеллектуально-личностные особенности младших школьников с акустической формой дисграфии, которые проявляются в различном соотношении уровней развития вербального и невербального интеллекта, зрительно-моторной координации, адекватности самооценки, стремление к достижениям [51].

При недостатках языкового анализа и синтеза, отмечается снижение общего уровня вербального интеллекта и дифференциации пространственных отношений на предметном уровне. Наблюдается снижение уровня самооценки учащихся.

У акустических дисграфиков отмечается повышенная утомляемость, повышенная отвлекаемость, работоспособность снижена. Наблюдается дисгармония эмоционально-волевой сферы, слабость волевых процессов, трудности в поведении.

У многих учеников с акустической дисграфией оказались сформировавшимися различные составляющие произвольной регуляции

деятельности. Так, деятельность учащихся характеризовалась низким темпом, недостаточной целенаправленностью, малой значимости образца действия. Многие дети испытывали трудности содержание инструкции, требовавшие ее подробном разъяснении и показе способа деятельности. В них были отмечены трудности планирования и контроля за ходом и по результатам деятельности, упрощение программы деятельности, неумение эффективно использовать отведенное для выполнения задания время, стимулирующую помощь.

Сравнительное исследование состояния внимания, памяти, зрительного восприятия и мыслительных операций у детей с акустической форме дисграфии выявило низкий уровень их сформированности по сравнению с учениками без нарушения письма [84].

Таким образом, дети с акустической дисграфией имеют низкую работоспособность в связи с повышенной отвлекаемостью и утомляемостью. Данной категории детей свойственно разное соотношение развития уровней вербального и невербального интеллекта, зрительно-моторной координации, адекватности самооценки.

## 2.2. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией.

Как известно, письменная речь выступает вторичной и более поздней, по времени, форме существования языка. Она формируется только в условиях целенаправленного обучения грамоте, а потом совершенствуется. Само письмо представляет собой довольно сложную форму речевой деятельности и многоуровневый процесс.

Для овладения письменной речью необходимо установление связей между слышимым и произносимым словом, поскольку сам процесс письма осуществляется работой четырех анализаторов [64]. Речедвигательного, речеслухового, зрительного, двигательного.

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

Различные виды дисграфии продолжают оставаться самыми распространенными формами речевой патологии школьников младших классов общеобразовательной школы [44].

Дети с любыми формами дисграфии сталкиваются с проблемами при овладении письмом, что обуславливается языковыми системными нарушениями, ведь в школьном возрасте к нарушениям в устной речи, добавляются трудности овладения навыком письма. Так недостаточная сформированность звукопроизношения, фонематической, лексической и грамматической сторон речи отражаются на письме. Это происходит потому, что графический язык, как осложнение второй сигнальной системы, исторически развивалась на базе звуковой речи.

На письме у детей с дисграфией, могут наблюдаться специфические ошибки, именуемые дисграфическими. Такие ошибки проявляются в виде пропусков и замен гласных букв, в результате недостаточно четкой артикуляции гласных звуков, в виде пропусков согласных букв при их совпадении, а также в недописывании окончаний слов. Также на письме отражаются графические ошибки, в основе которых лежит недостаточная сформированность зрительного гнозиса и оптико-пространственных представлений [93].

В основе дисграфических ошибок лежит несформированность высших психических функций, участвующих в процессе письма, к таковым относятся различение звуков на слух и при произношении, анализ предложений на слова, фонематический анализ и синтез, лексико-грамматический строй и оптико-пространственные функции [ 9].

При недоразвития речи, которое имеет место быть при дисграфии наблюдаются особенно сложные формы нарушения письма. Несмотря на



то, что дети данной категории оказываются способными к усвоению грамоты и могут обладать развернутым письмом, это письмо значительно отклоняется от нормы [35].

По мнению Л. Ф. Спировой, Р. Е. Левиной, Г.А.Каше, ребенок, опираясь на свое дефектное произношение, фиксирует его на письме, только в том случае, если у него недостаточно сформированы слуховая дифференциация и фонематическое представление [9].

Р. Е. Левина считает, что «в зависимости от того, какое звено речевой системы ближе всего стоит к первооснове дефекта и, наоборот, какое из этих звеньев стоит дальше от него, находится и качественное выражение трудностей письма» [36].

Таким образом, у младших школьников, страдающих системными нарушениями речи, на письме могут наблюдаться такие формы дисграфии: акустическая, лексико-грамматическая или аграмматическая, моторная, а также оптическая. Остановимся на особенностях акустической дисграфии.

Акустическая дисграфия 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 дифференцироваться как несущие фонемную нагрузку, а могут представлять лишь незначительные искажения в восприятии акустически близких звуков, такие расстройства в нейропсихологии получили название языковой 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 слухо-речевая память. Нарушение речевого слуха и фонематического восприятия негативно влияют на такие процессы, как

понимание устной речи, использование экспрессивной речи и, как следствие, формирование письменной речи [51].

По мнению Р. И. Лалаева, в случае нарушения любой 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 являются замена гласных, даже в ударном положении (например облако-точа, лес-лис и т.п.) [31].

Акустическая дисграфия возникает в силу первично нарушенного произношения звуков, которое привело к вторичному нарушению фонематических процессов. Механизмом данного вида дисграфии является опора на неправильное звукопроизношение в процессе произнесения, когда ребенок отражает свое дефектное произношение на письме, в силу вторичного нарушения фонематических процессов.

Нарушение звукопроизношения у детей данной категории к младшему школьному возрасту сглаживаются, становятся менее выраженными. Но на письме с трудом различают буквы, обозначающие звуки, произношение которых были нарушены. Ошибки на письме выражаются в смешениях, заменах и пропусках звуков, которые произносятся с нарушением, а также в перестановках звуков и слогов. Артикуляторно-акустическая дисграфия преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения [84].

Так, если дефекты произношения у ребенка выражаются в заменах и смешениях звуков, то и на письме будут наблюдаться ошибки в соответствующих фонетических группах. При полиморфном нарушении звукопроизношения один и тот же звук может заменяться не на один звук,

а на несколько в связи с тем, что у ребенка отмечается нарушение различения сразу нескольких групп звуков. Такое нарушение различения звуков затрудняет звуковой анализ слов.

Нарушения в общей моторике, присущие детям с дисграфией, не позволяют в достаточной мере ребенку выработать каллиграфический почерк, который при увеличении темпа письма снова становится неровным, мало разборчивым. В более легких случаях ребенок достаточно успешно справляется с трудностями в письме [71].

Нарушение письма, связанное с недоразвитием фонематического слуха, которое проявляется в заменах звуков (букв), подобных акустически и артикуляторно. При этом подлежат взаимозамене звуки, которые имеют примерно одинаковую частоту колебаний.

По акустическому сходству смешиваются такие фонемы:

- Парные звонкие и глухие согласные: [б-п], [в-ф], [г-к], [д-т], [с-с], [ж-ш];
- Свистящие и шипящие: [из-ш], [из-ж], [с'-ш];
- Аффрикаты: [ч-ч], [ч-ц], [ч-Т'], [ц-т], [ц-с];
- Сонорные: [р-л];
- Заднеязычные: [г-к-х];
- Громкие I и II ряда: [а-я, о е, у-у, ы-ы];
- Губных гласные: [о в, е-у].

Фонематический слух близок по значению фонематического восприятия. Если фонематический слух - это распознавание звуков по их акустическим признакам, то фонематическое восприятие - это умственные действия по звуко- составляющему анализу. При нарушении фонематического слуха следует нарушения письменной речи. Ученик пишет слова так же с дефектом, как он их слышит, смешивает фонемы так, что слово часто меняет свой смысл [63].

Роль слухового анализа в осуществление письма, является непосредственной функцией височной доли коры головного мозга,

огромная и необходима для нормального осуществления сложного психологического строения письма. Очевидно, что нарушение психофизиологического процесса письма будет тем больше, чем большую роль данное условие играет для его нормальной работы. А.Р. Лурия, подчеркивает, что высшая форма фонематического слуха проявляется в способности выделять звуки в слове и устанавливать последовательность звуков, формируется в процессе обучения [44].

Недоразвитие дифференцированного слуха и речи ребенка в дальнейшем вызывает затруднения при обучении письму. При отсутствии умения выделить и достаточно правильно различить нужные звуки ребенок лишается одной из важных предпосылок правильного письма.

Практика показывает, что отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения учеником программного материала по письму. У него оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормой в речевом развитии производятся еще до 7 лет.

Но, тем не менее, порождение предпосылок акустической дисграфии наблюдаются еще в дошкольном возрасте. Если ребенок до семи лет не различает на слух близкие акустические звуки, то в последствии на письме будут замены букв. Для решения этой важной проблемы необходимо принять соответствующие меры, направленные на профилактику нарушений письменной речи, в частности, акустической дисграфии.

Однако о механизмах акустической дисграфии не существует единого мнения, что обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. Применительно к младшим школьникам, правильно будет говорить не о расстройствах письменной речи, как о болезненном состоянии, а трудности овладения письменной речью. Значительную роль в логопедической системе по преодолению и предупреждению акустической дисграфии мы отводим комплексному изучению причин,

вызывающих акустические расстройства на письме. Это изучение причин с разных сторон: медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной. Выявление объективных причин позволяет создать социальную и языковую перспективу каждому ребенку, помочь в раскрытии его способностей [9].

Какая причина возникновения трудностей в овладении письменной речью при акустической дисграфии? В основе возникновения устойчивых, часто повторяющихся ошибок лежат серьезные объективные причины.

Первая категория причин - причины социально-экономического характера:

- слабая готовность ребенка к школе;
- нерегулярность школьного обучения;
- недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;
- двуязычие в семье;
- неправильная речь окружающих;
- неблагоприятная семейная обстановка;
- ослабленное соматическое здоровье (длительные заболевания в ранний период развития).

Вторая категория - причины психофизического характера.

- нарушения обусловлены органическим поражением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;
- функциональная асимметрия мозга (переучивание леворукости на праворукость) - недоразвитие слухового внимания и памяти;
- недоразвитие фонематического восприятия (затруднение в освоении составляющим и звуко-буквенным анализом)
- недоразвитие фонематического слуха (трудности в различении звуков родного языка по акустическим признакам);
- недоразвитие слухового восприятия.

Ни одна из причин не является самой решающей, но каждая причина имеет какое-то значение в совокупности. Трудности в учебной

деятельности отражается в изменении характера ребенка: агрессивность и отказ от выполнения заданий в школе и дома. Эти негативные реакции маскируют у ребенка чувство неполноценности и тревоги. В школьном возрасте значительно усиливается нагрузка на нервную систему, может впоследствии привести к срывам и неврозам; нарушений в поведении и защитной агрессивности. В совокупности комплексного изучения причин акустических расстройств письма или предпосылок у детей младшего дошкольного возраста, необходимо определить структуру коррекционной работы, сроки коррекционного воздействия и ее эффективность [23].

Таким образом, можно сделать вывод, что акустическая дисграфия возникает вследствие недоразвития звукопроизношения и фонематических процессов, лежащих в основе системных нарушений речи, таких, как общее недоразвитие речи, дизартрия и фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Также следует отметить, что младшие школьники с дисграфией по характеру нарушений письма, особенностей устной речи и других психических функций представляют собой неоднородную группу. Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к анализу дисграфии у таких детей позволяет выявить закономерную взаимосвязь специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психических функций.

Таким образом, у детей с акустической дисграфией, ошибки при осуществлении письменной деятельности проявляются в виде пропусков и замен гласных букв, в результате недостаточно четкой артикуляции гласных звуков, в виде пропусков согласных букв при их совпадении, а также в недописывании окончаний слов.

### 2.3 Обзор методик по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с дисграфией.

К традиционным направлениям логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста относятся,

прежде всего, устранение недостатков и недоразвития речи детей, а именно: совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звук, составе, предложения и формирования навыков языкового анализа и синтеза, а также работа по развитию у детей зрительных гнозиса, памяти, анализа и синтеза [28].

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. Первый подход соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных стандартов. Представим несколько ведущих (и традиционных) направлений работы:

Совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного буквенного обозначения на письме - коррекции дисграфии на почве нарушения фонематического распознавания (или акустической)

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

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

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

Совершенствование зрительного восприятия, памяти; пространственных представлений;

Совершенствование зрительного анализа и синтеза;

Совершенствование и уточнения языкового обозначения пространственных соотношений [30].

Второй подход к преодолению дисграфии у младших школьников может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой. Этот подход представляет собой не только коррекционную, но и профилактическую направленность и позволяет логопеду охватить большое количество учеников.

Работа строится одновременно над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи на первом этапе, лексико-грамматическим строем - на втором этапе и третий этап - заполнение пробелов в формировании связной речи.

В данном направлении автор выделяет следующие задачи: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирования полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждения или устранения дисграфии [94].

Можно выделить и третий подход, выделенный И.М. Садовникова. Данный подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, что позволяет выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции.



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

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

Развитие пространственных и временных представлений;

Развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;

Количественное и качественное обогащение словаря;

Совершенствование составляющей и морфемного анализа и синтеза слов;

Усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;

Обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимами, антонимами, омонимами синтаксических конструкций и др. [74]

Исследователь Е. Логинова считает, что возможен и упрощенный вариант симптоматического подхода - когда логопед объединяет школьников (не обязательно с выраженной дисграфией) на основании общности того или иного вида допускается на письме ошибок. С этими детьми проводится определенное количество занятий, посвященных преодолению ошибок данного вида [47].

А.Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. Данный подход включает следующие направления: психотерапевтическую работу, медикаментозное лечение и лечебно-педагогические мероприятия. Автор подчеркивает, что, по мнению ряда исследователей, психотерапия должна быть одним из ведущих направлений работы с детьми. При этом психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и его семьей. Коррекция нарушения письменной речи строится с учетом принципов лечебной педагогики. Логопедическое направление работы реализуется на основе

методик, описанных в работах Р. Лалаевой, И. Садовниковой и др. В качестве самостоятельного направления А. Корнев выделяет формирование функционального базиса навыков чтения и письма [22].

Основным направлением коррекционной работы на первом этапе обучения по мнению, Л. Ефименковой и Г. Мисаренко, является формирование связной речи, так как в течение первого года обучения дети овладевают в достаточной мере чтением и письмом. На этом этапе основное внимание уделяется работе над словом, которое рассматривается с точки зрения его лексического и грамматического значения; предложением, его структурой, грамматическим и интонационным оформлением; формированием связной речи. На втором году обучения логопед переходит к устранению нарушений письма у учащихся вторых классов.

Данное направление работы предусматривает работу над звуко-составляющим составом слова, развитием звуко-буквенного анализа и синтеза слов, фонематического восприятия. Кроме того, продолжается работа над словом, которое на этом этапе рассматривается с точки зрения его лексического значения и морфологического состава. Развитие связной речи проводится внутри каждой темы в виде работы над деформированными текстами, выкладками, произведениями по картинкам и т. п. [15].

Все предлагаемые выше подходы к коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста, прежде всего, нацелены на улучшение развития устной речи и языковых способностей, создание операционно-технологических средств, представляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности - письма. Что соответствует традиционному пониманию в логопедии дисграфии как отражению в письме неполноценности лингвистического развития младших школьников.

Улучшению устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к совершению полноценной учебной деятельности, прежде всего этому посвящена методика А.В. Ястребовой. Одновременно ведется работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной языка и лексико-грамматическим строем. Эта работа подразделяется на несколько этапов, каждый из которых имеет своё ведущее направление.

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

II этап - заполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - заполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирование смысловой структуры высказывания, установление связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания) [96].

«От целого к части и от смысла к значению», или «анализ через синтез», такой подход к формированию письма предложила исследователь Л. С. Цветкова который предусматривает обучение письму в направлении от замысла к тексту, к фразе и т.д., а затем, или одновременно,

формирование средств письменного выражения мысли (операций в структуре письма).

Говоря об обучении письму, она советует после усвоения детьми первых навыков письма букв, а также ряда слов развивать в них психологический уровень письма: формирование мотива (зачем писать?), Оживление интереса к написанию определенного содержания (замысел), обдумывание, осмысление содержания письма. Это означает, что сначала надо актуализировать смысл слова, а затем проводить анализ составляющих его частей. Слово прочно сохраняется в памяти лишь в том случае, если усвоен и эмпирическое и категориальное его значение.

Такой подход к обучению повышает общую и интеллектуальную активность детей, способствует актуализации образов целых слов и отдельных букв и активизирует работу соответствующих групп анализаторных систем. Принцип смыслового обучения и обучения письму от целого к части основан на современных научных концепциях психологии, лингвистики, физиологии [89].

Логопедическое воздействие в устранении дисграфии осуществляется с помощью различных методов. Выбор и использование метода определяется в соответствии с характером нарушения письма, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и др.

Рассматривая методы коррекции письма, мы должны опираться на психофизиологическое уровень организации письменной речи. Методы психофизиологического развития письма, важнейшего из компонентов становления письменной речи школьника подробно описаны Л. Цветковой. Они составляют основу развития фонетико-фонематических процессов. Структура письма представлена психологическим, психолингвистическим и психофизиологическим уровнями. Формирование

письма и процесс его протекания, возможны только при взаимодействии всех этих уровней.

Исходя из этого, рассмотрим несколько методов коррекционного воздействия при устранении дисграфии.

Метод узнавания звуко- буквы. Предполагает, что ученик находит букву, которая соответствует определенному звуку:

- Среди большого количества букв; запись буквы в тетради;
- Подчеркивание слов с этим звуком и их запись в тетрадь;
- Зачеркивание искомой буквы в слове, предложении, тексте;
- Выбор соответствующей картинке, в названии которой встречается отрабатывается звук.

Метод схемы слова. Ребенку предлагается картинка с изображением предмета и готова схема слова. Он должен называть предмет, изображенный на картинке, а затем звуки слова по порядку. Далее необходимо соотнести каждый звук с буквой и записи.

Метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой. Ребенку необходимо подобрать слово или картинку на заданный звук и обозначить звук буквой.

Метод Эббингауза (слова с пропущенными буквами). Предлагаются отработанные слова, с пропущенными буквами. Нужно вставить пропущенные буквы, прочитать слово, записать его.

Метод исправления ошибок (зрительный). Даются слова, написанные с ошибками. Написанные слова соотносятся с устной моделью слова. Необходимо найти и исправить ошибку, записать слово правильно.

Метод звуко-буквенного анализа. Ученику необходимо по предлагаемой картинке назвать и записать предмет словом. Затем поставить ударение и определить количество слогов, назвав их, и отделив каждый слог в слове чертой. Далее назвать звуки слова по порядку и обозначить определенным цветом. Подчеркнуть согласные буквы в слове. Если буква обозначает звонкий звук, подчеркнуть ее одной чертой, если -

глухой звук, то - двумя чертами. Сравнить количество букв и звуков в слове.

Структурный метод. Ребенку предлагают слово, в котором необходимо последовательно посчитать количество согласных и гласных. Далее предлагается составить схему к слову: согласный - заштрихованный кружок, громкий - контурный. Начинать работу следует с односложных слов, без стечения согласных, далее процесс усложняется.

Качественно проведенная работа поможет формированию у детей с акустической дисграфией, процесса звуко-различения, фонематического слуха, слухоречевого внимания, понимания тесной взаимосвязи значения слова с составными его звуко-буквами, навыкам произвольного, аналитически осознанного написания слов. И только после этого необходимо переходить к процессу формирования письма слов, предложений и текстов.

Весь собранный языковой материал, предлагаемый детям на занятиях, должен учитывать цели и задачи логопедической работы над изучаемыми звуками и буквами согласно перспективного планирования [89].

Необходимо отметить, что применение данных методов и приемов при устранении нарушения письма, в процессе психолого-педагогической работы должно осуществляться в системе логопедических занятий, которая позволит более эффективно оказывать помощь детям с дисграфией.

В своих работах Е.А. Логинова пишет, о несформированности функции программирования, контроля и саморегуляции в процессе письма, в ряде случаев будет отдельной причиной расстройства письма, в другом – усиливает имеющиеся симптомы дисграфии. Исходя из этого, основным или параллельным средством при коррекции дисграфии будет формирование операций контроля за собственной письменной продукцией [47].

Таким образом, можно отметить, что причины нарушения письма имеют множественный характер и, как правило, сочетаются друг с другом, следовательно, коррекционную работу нужно проводить, учитывая имеющийся уровень сформированности всех базовых составляющих развития. Проектирование разностороннего влияния на личность ребенка, в свою очередь, дает возможность использования наиболее эффективных методик, создание оптимальных последовательностей привлеченных специальных методов, упражнений и средств по коррекции дисграфии и других развивающих воздействий.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Так, во второй главе мы коснулись других теоретических вопросов нашего исследования, а именно - клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с акустической дисграфией младшего школьного возраста и особенности нарушений письма у детей данной категории.

В первом параграфе главы нами был проведен анализ психолого-педагогической и специальной литературы. Так, познавательная деятельность младших школьников с акустической формой дисграфии характеризуется пониженным мышлением, восприятием, памятью, вниманием. Неоднородность и вариативность проявлений с разной системой нарушений, в развитии психического развития и его структурно-функциональных компонентов.

Нарушение внимания изолированного характера, свойственно детям с акустической дисграфией и нередко сочеталось с нарушением каких-либо других психических функций. Исследования показывают низкий объем слухоречевой памяти, меньшую по сравнению с учениками без нарушения письма продолжительность хранения следов памяти.

Смысловая, логическая память у детей младшего школьного возраста с дисграфией сохранена, но производительность вербальной памяти по сравнению с показателями нормально развивающихся сверстников снижена.

У детей данной категории, выявляется понижение функций обобщения на обоих уровнях, как на невербальном, так и на вербальном. Невозможность определения сходства между понятиями происходит на вербальном уровне, а недостаточная сформированность зрительно-пространственных отношений - на невербальном. В структуре личности у школьников с акустической дисграфией обнаружены специфические особенности личности, которые проявляются в стремлении настаивать на своем, в непослушании, незрелости поведенческих саморегуляции,



неадекватной самооценке. У детей также отмечается пониженная работоспособность, повышенная утомляемость, повышенная отвлекаемость. Было также отмечено, что для детей характерна несформированность различных составляющих произвольной регуляции деятельности.

Во втором параграфе освещены особенности нарушений письменной речи у детей с акустической дисграфией. Было выяснено, что в основе дисграфических ошибок лежит несформированность высших психических функций, участвующих в процессе письма, к таковым относятся различение звуков на слух и при произношении, анализ предложений на слова, составляющей и фонематический анализа и синтеза, лексико-грамматический строй и оптико-пространственные функции.

На письме дети с акустической дисграфией трудом различают буквы, обозначающие звуки, произношение которых были нарушены. Ошибки на письме выражаются в смешениях, заменах и пропусках звуков, которые произносятся с нарушением, а также в перестановках звуков и слогов.

Нарушения в общей моторике, свойственные детям данной категории, не позволяют в достаточной мере ребенку выработать каллиграфический почерк, который при увеличении темпа письма снова становится неровным, мало разборчивым.

Заключает второй раздел параграф, посвященный специфике коррекционной работы при преодолении акустической дисграфии у младших школьников. Мы рассмотрели и провели обзор методик и способов логопедического воздействия.

Таким образом, исходя из анализа информации, в работе логопеда необходимо принимать во внимание степень образовавшихся начальных составляющих развития, предполагать всестороннее воздействие на формирование личности ребенка, а это даст возможность провести наиболее эффективную коррекционную работу.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ**

#### **3.1 Изучение письменной речи у младших школьников с дисграфией.**

Становление и дальнейшее развитие речи у ребенка характеризуется как одно из базовых качеств его общего развития. Чаще всего нарушения формирования речи проявляются в детстве. Дети с нарушениями письма представляют собой определенную группу детей, у которых есть отклонения в развитии, при нормальном звукопроизношении и сохранном интеллекте. При этом ребенок может не дифференцировать звуки на слух, неправильно выстраивать фразы, иметь ограниченный словарный запас. Язык представляет собой высшую психическую функцию, поэтому очень важно уделять как можно больше внимания развитию детей с нарушениями речи.

Своевременная диагностика детей с нарушениями речи крайне важна и оказывает существенное влияние на дальнейшее развитие. Чем раньше ведется специальная работа с ребенком, тем продуктивнее и легче будет проходить коррекция. Проблемы, в процессе письменной речи, можно предотвратить, для этого необходимо обследовать ребенка с речевыми нарушениями еще в дошкольном возрасте.

У детей в младшем школьном возрасте, ошибки при письме можно устранить при эффективной совместной работе педагогов, психологов, логопедов и конечно же родителей.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей 2-3 класса в возрасте 8-10 лет с акустической дисграфией.

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий эксперимент, целью которого было обследование письменной речи у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией, осуществлялся нами в период с 30.03 по 26.04 2018

Проводя обследование детей с нарушениями речи, мы придерживались следующих принципов психолого-педагогической диагностики.

Принцип комплексного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Как один из основных педагогических принципов означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Этот подход охватывает изучения не только языковой, познавательной и интеллектуальной деятельности, но и эмоций, уровня овладения навыками, поведения, а также состояния зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы.

Принцип динамического изучения тесно связан с изучением основных закономерностей развития зрелого и незрелого (аномального) ребенка. Специфические закономерности развития и аномалии помогут в дифференциальной диагностике причин развития речевых нарушений. Принцип динамического изучения предполагает применение диагностических методик с учетом возраста обследуемого, выявление его потенциальных возможностей или по Л.С. Выготскому «зоны его ближайшего развития». При выстраивании стратегии коррекционно-образовательного процесса важно не ограничиваться сиюминутными потребностями и запросами. Необходимо учитывать перспективу речевого и личностного развития ребенка.

Принцип анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики и коррекции речевых нарушений, находится в тесной связи с

принципом динамического изучения. Качественный анализ речевой деятельности ребенка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребенка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности. Этот принцип выдвинут как противопоставление чисто количественному подходу к оценке полученных данных, характерных для тестирования.

Принцип системного подхода. Он позволяет постепенно и последовательно внедрять знания, развитие навыков и умений корректирующего порядка в практической деятельности. При таком системном подходе корректирующее воздействие проводится в несколько приемов, позволяет ребенку быстрее усваивать знания с учетом его языкового восприятия. Поэтому весь процесс идет от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Следуя этому принципу, специалист-логопед на базе предыдущего материала легко вводит новый, и обучение проходит плавным путем, не вызывает лишнего утомления.

Параметры исследования: состояние письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией

Критерии исследования:

- умение осуществлять анализ и синтез;
- умение соотносить каждый выделенный из слова звук с соответствующим ему букве
- умение дифференцировать звуки и буквы

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и характер ошибок логопед может извлечь из письменных работ учащихся. Однако для того, чтобы иметь более точное представление о структуре дефекта, нужно специальное обследование письма с помощью различных методик, включающих слуховой диктант и списывание с печатного текста.

Для обследования мы подобрали соответствующие методики для изучения выделенных критериев исследования: 1. «Слуховой диктант»

2. «Списывание»

Опишем представленные методики ниже.

*Методика 1. Слуховой диктант*

Цель: исследовать умение соотносить звуковой и буквенный составы слов, словосочетаний, предложений, текста

Инструкция к проведению.

1. Сообщение цели проведения диктанта. Здесь необходимо акцентировать внимание учащихся на орфограммы, которые будут использованы в диктанте.

2. Чтение всего текста учителем.

3. Объяснение незнакомых слов (если встретились).

4. Запись слов с неизученными орфограммами на доске.

5. Чтение текста под запись. Учитель читает каждое предложение по два раза: первый раз - для понимания смысла предложения, второй раз - запись. Нельзя позволять писать, пока чтение предложения еще не закончено.

6. В конце учитель еще раз читает весь текст, но в этот раз паузы между предложениями нужно увеличить, чтобы ученики успели проверить правописание всех слов или дописать пропущенное.

Если предложение слишком длинное и трудно воспринимается на слух, его следует прочитать по частям. Все неизученные пунктограммы проговариваются учителем.

Читать текст нужно громко, четко проговаривая каждое слово. Но! Не допускается "подсказки": например, нельзя читать "кого-то или молока". Читать нужно, соблюдая правила произношения, но не искажая нарочито фонетическое звучание слов.

Чтобы сориентироваться, какого времени достаточно для написания одного предложения, можно выбрать одного ученика из класса со средней успеваемостью, и ориентироваться по нему.

Текст для проведения диктанта:

Весной в лесу.

Раннее майское утро. Воздух легкий и чистый. Яркое солнце золотит деревья. Блестят молодые листочки берез и осин. Цветет душистая черемуха. А как пахнут ели и сосны!

Лесная полянка пестреет цветами. Синеют колокольчики. Белеют ландыши. Из травы глядит белый глазок земляники. Над цветами жужжат пчелы. Они пьют сладкий цветочный сок. Весело распевают птицы.

Методика 2. Списание

Цель: исследовать умение детей передачи в письменной форме визуально воспринимаемого слова, предложения, текста.

Инструкция к проведению.

1. Текст прочитывается вслух учителем, затем - учениками.
2. Проверка понимания прочитанного (2-3 вопросы).
3. Повторение правил списывания. Учитель напоминает, что предварительно каждое предложение следует прочитать, постараться запомнить. Во время записи нужно диктовать себе по слогам, затем выполнить проверку. Далее так же работать со вторым предложением и т.д.
4. Самостоятельная запись текста учениками.
5. Самопроверка. Учитель предлагает проверить записанное еще раз - теперь уже не по предложениям, а целый текст. Написанный текст необходимо тщательно сверить с образцом.

Текст для проведения списывания:

Скоро каникулы.

Скоро каникулы. Дети поедут в лагеря. Уже объявили день отъезда. Саша останется дома и будет ходить на детскую площадку. Серёжа поедет

в деревню. Там очень хорошо. В выходной его родители поедут туда. Там много цветов.

Результаты обследования.

Для исследования специфических ошибок использовались контрольные письменные работы школьников 3 класса с дисграфией. В исследовании принимали участие 5 мальчиков и 5 девочек. У каждого ученика был проанализирован 1 диктант и 1 списывание. Фиксировались ошибки звукового состава слова: замены фонетически похожих букв; пропуски букв, обозначающих гласные и согласные звуки; пропуски слогов и частей слова, добавления. Лексико-грамматические ошибки: замена слов по звуковому сходству, пропуски слов, неправильное написание суффиксов. А также, ошибки на правописание: большой буквы в начале предложения и безударной гласной в корне слова.

Результаты констатирующего эксперимента, с проведением письма под диктовку и списывания учеников с дисграфией показали, что их специфические ошибки были устойчивыми и частотными.

Перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи.

Анализ проведения слухового диктанта на этапе констатирующего эксперимента.

Владислав П. При выполнении слухового диктанта, в работе можно увидеть большое количество пропусков и замен согласных. Ошибки в правописании безударных гласных. В некоторых словах отсутствует окончание. Так же в работе много исправлений и помарок. Например, слово «майское» он пишет «мийстае», «легкий-лехкгий», «деревья-дерево», «пчелы-пчела», «пьют-пют», «сладкий-слатки», «цветочно-цветочный».

Эмиль Р. При выполнении заданий, отмечается большое количество исправлений, перечеркивания слов. Замена гласных букв. А также ошибки правописания гласных и согласных. Пропуски слогов в словах, пропуски

слов в предложении. Или не обозначены границы предложений (нет большой буквы). Примеры ошибок: «раннее-рним», «майское-майской», «легкий-легкие», «блестят-блеснят», «цветёт-светёт», «душистая-душистое», «белеют-велеют», «пьют- пют».

Анна О. Отмечаются помарки, исправления. Пропуски части слова, замены букв согласных и гласных. А так отмечаются ошибки в правописании гласных. Ошибки были в следующих словах: «раннее-рания», «легкий-лѣхкий», «яркое-яркое», «цветёт-светёт», «цветами-снетани», «синеют-синеут», «цветочный-снеточный», «цветами -светани», «сладкий-слотки».

София Г. В работе, отмечается замена гласных и согласных, пропуск согласных. Пропуск слов. Ошибки в правописании. Допущены следующие ошибки: «раннее-раннее», «легкий-лѣхкий», «блестят-листят», «синеют-синие», «колокольчики-колоколчики», «из травы-ис травы», «над цветами жужжат пчѣлы- над цветами», «весело поют птицы-весело»

Никита К. Можно выделить: замены гласных и согласных, пропуски слов. Ошибки в определении границ предложения. Примеры: «пьют-пют», «площадку-плащатку», «цветёт-светёт», «воздух-восдух», «глазок-глозок».

В Арины С. Отмечаются замены гласных и согласных: «раннее-рание», «пестреют-пистрят», «жужжат-жужжит», «распевают-распивают», «сладкий-слаткий»

Даша Л. При выполнении заданий допустила ошибки в замене гласной и согласной и в пропуске согласных. Приведем примеры: «цветёт-светёт», «душистая-душистая», «как-ка», «колокольчики-калакольчики».

Работа Егора С. Ошибки в заменах согласных и гласных и добавлением составов. Пример: «распевают-разпивают», «белеют-билеют», «пьют-пют»

Катя М. Присутствующие замены гласных и согласных, пропуск согласных и гласных. «Яркий-ярки», «блестят-лестят», «золотит-залатит», «душистая-душисто», «ландыши-ландыш»



Работа Арсена К. была с наименьшим количеством ошибок, но с достаточным количеством исправлений, «лесная-лисная», «колокольчики-калакольчики» (рис.1)

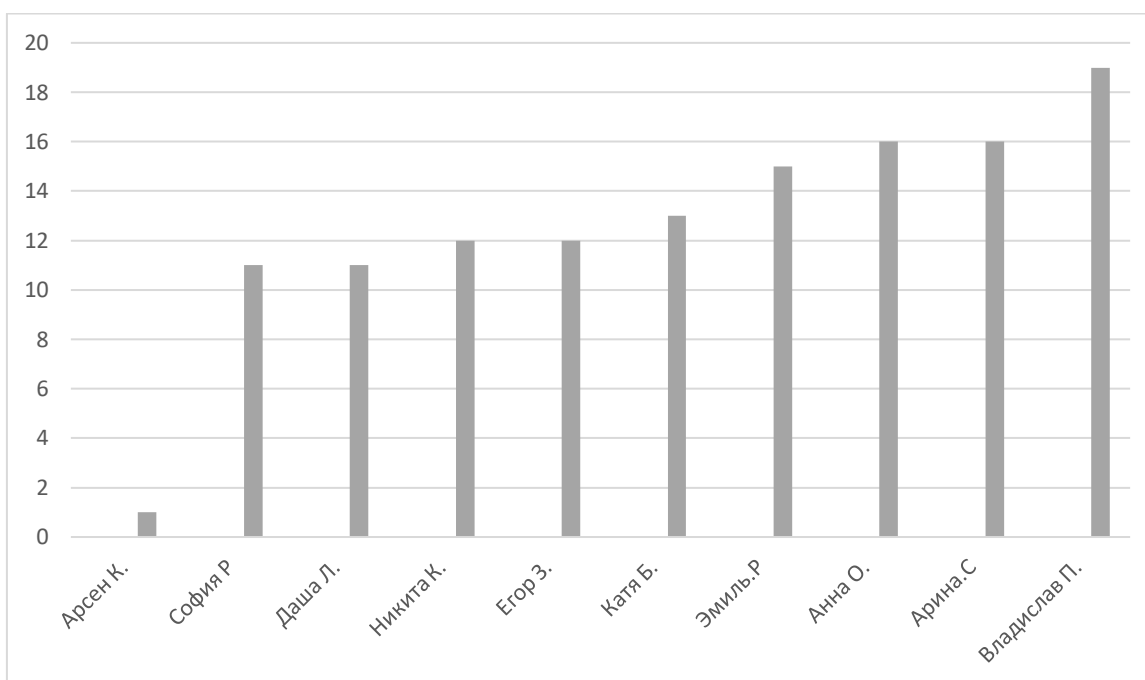


Рисунок 1 – Результаты констатирующего диктанта

Анализ списывания на этапе констатирующего эксперимента.

Владислав П. в работе так же можно отметить пропуски и замены согласных, ошибки в правописании. Нарушение твердости звука. В своей работе допускал такие ошибки, как: «отъезда-отезда», «плащатку», «поедут-поеду», «поедут-поеду», «цветов-светов».

В работе отмечаются исправления и пометки.

Эмиль Р. При выполнении заданий, отмечается большое количество исправлений. Замена гласных букв, пропуски букв. Пропуски слов в предложении. Нарушена твердость звука. Или не обозначены границы предложений (нет большой буквы) из письменной работы можно выделить следующие ошибки: «отъезда-отъезда», «останется-останедся», «выходной-входной», «площадку-плащатку»

Анна О. Отмечаются пометки, исправления. Пропуски слов, замены букв согласных и гласных. Например, в слове «скоро» она

пишет «скора», «хорошо-хороша», «будет-будут», «там много цветов - много цветов».

София Г. В работе, пропуск и замена согласных. Нарушение твердости звука. Пропуск слов. «Объявили-объявили», «отъезда-отъезда», «там много цветов-много цветов».

Никита К. Можно выделить: пропуски букв, пропуски слов. «Скоро-скро», «объявили-объявили», «выходной-входной», «площадку-плащатку».

В Арины С. Отмечаются замены гласных и согласных, пропуски букв. «Поедут-поедит», «отъезда-отезда, «выходной-выходно».

Даша Л. При выполнении заданий допустила пропуски и замены согласных и гласных: «детскую-дескую», «много-мнго», «площадку-плащадку»

Работа Егора С. Была выполнена с ошибками в заменах согласных и гласных. «Останется-останедся», «площадку-плащатку», «поедут-поедит».

Катя М. Так же отмечается замена гласных и согласных. «Скоро-скора», «площадку-площатку», «выходной-выходные».

Работа Арсена К. Была выполнена без ошибок (рис.2)

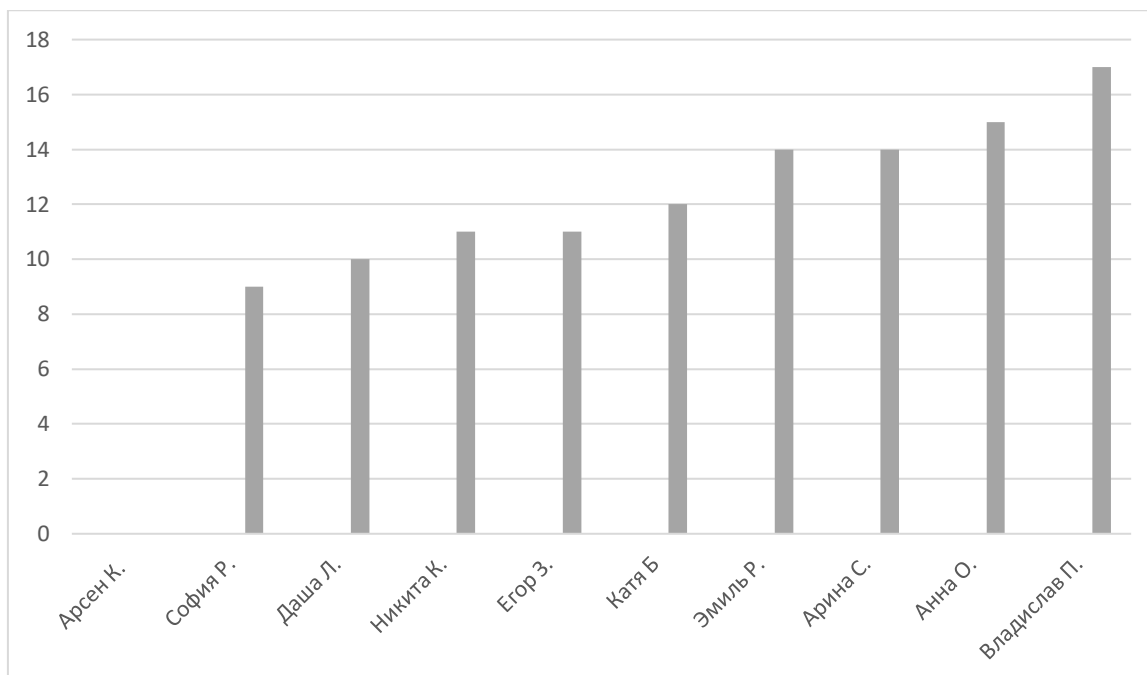


Рисунок 2 – Результаты констатирующего списывания

При проведении анализа письменных работ детей с дисграфией было отмечено, что нарушения письма у детей имели различный характер. У разных учеников было выявлено сочетание тех или иных видов специфических ошибок, поэтому стояла необходимость исследования состояния у них других высших психических функций, тесно связанных с процессом письма.

Особое внимание уделяется специфическим ошибкам. К специфическим дисграфическим ошибкам относятся следующие:

1. Ошибки звукового состава слова.

Ошибки, которые выражаются в недостаточном уровне различения звуков, принадлежащих к одной группе или к разным группам, различающихся по тонким акустико-артикуляционным признакам. К таким ошибкам могут относиться: замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, глухие и звонкие, твёрдые и мягкие, пропуск отдельных букв, замена букв, обозначающих гласные звуки. Эти ошибки встречались у всех детей.

2. Лексико-грамматические ошибки:

Проявляются в недостаточном процессе формирования грамматического оформления письменной речи. К ним относится, неправильное употребление предлогов, служебных слов, неверное согласование слов, падежных окончаний, ошибки в управлении. Именно описанные выше категории специфических ошибок позволяют установить у ребенка дисграфию, поэтому они считаются диагностическими.

### 3. Ошибки в правописании:

Ошибки указывают на сложности в применении правил написания слов. Передача буквами фонемного состава слов; слитное, раздельное написание слов и их частей; употребление прописных и строчных букв; перенос части слова с одной строки на другую; графические сокращения слов.

В процессе осуществления письменной речи, для более точного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, причем этот анализ осуществляется во внутреннем плане, на основе следовой деятельности, по представлению.

Таким образом, анализ показал, что почти у всех детей большое количество ошибок обнаружено в звуковом составе слова, говорит о неточности слуховой дифференциации звуков, при этом произношение звуков является нормальным.

### 3.2 Организация и содержание коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками.

При коррекции определенного вида нарушений письменной речи, главной задачей, в процессе логопедической работы, как утверждают авторы Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова, является коррекция нарушенного механизма и формирование тех психических функций, которые обеспечивают нормальное функционирование операций процесса письма [30].

Развитие дифференциации звуков осуществляется с опорой на различные анализаторы: речеслухового, речедвигательный, зрительный. Использование анализаторов определяется характером нарушения дифференцировок.

Чаще всего при акустической дисграфии, замены букв характеризуются нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Главным при этом является нарушение слуховой дифференциации. Итак, работу по дифференциации смешиваемых звуков нужно начинать с опоры на более сохранное зрительное восприятие, кинестетические и тактильные ощущения, получаемые от органов артикуляции при произношении звуков.

Применение кинестезий при дифференциации звуков зачастую, требует проведения предварительной работы по уточнению и развитию кинестетических ощущений с опорой на тактильные и зрительные ощущения.

Различение, опираясь на кинестетические ощущения, отрабатывается в упражнениях с определением положения различных языковых органов (губ, языка, голосовых складок) при произношении звуков речи.

Важно учитывать, что развитие слухового различения звуков будет успешнее, если оно проводится параллельно с развитием фонематического анализа и синтеза. Чем точнее представляет ребенок звуковую структуру слова, место каждого звука в слове, тем более четко определяет он характер звука, тем правильнее различает звуки речи.

Анализ литературы показал, что процесс коррекционно-логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включает:

- уточнение произносительного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков;
- сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и

слуховом плане.

В результате проведения констатирующего этапа, мы обнаружили, следующие особенности детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией. К этим особенностям относятся - проявление несформированности фонематических процессов:

- замены, смешения букв;
- по акустико-артикуляционному сходством;
- Парная по звонкости - глухости;
- свистящих и шипящих согласных;
- сонорных согласных;
- мягкость и твердость согласных;

Нарушение звукового анализа и синтеза проявлялось в ошибках:

- пропуски букв, слогов;
- недописывание букв, слогов;
- наращивание слов лишними буквами и т.д. [47].

Целью формирующего эксперимента является отбор комплексов упражнений и заданий для коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Формами организации нашей коррекционной работы были фронтальные и индивидуальные логопедические занятия. Занятия включали в себя: упражнения для развития артикуляционной моторики, дидактические игры, упражнения и задания на развитие фонематического процесса, развитие звукового анализа и синтеза

При построении логопедических занятий мы учитывали и опирались на такие принципы, предложенные Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой:

- принцип учета механизма данного нарушения;
- принцип учета «зоны ближайшего развития»
- принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции;

- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма;
- принцип учета психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности;
- принцип комплексности, системности, деятельностного подхода;
- принцип поэтапного (пошагового) формирования психических функций;
- онтогенетический принцип [30].

Учитывая особенности нарушений письменной речи, для проведения коррекционной работы у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией, нами были отобраны и использованы комплексы заданий и упражнений (приложение 1).

Коррекционная работа при акустической дисграфии включала в себя следующие этапы:

- Восприятие звука в словах, словосочетаниях, предложениях и текстах;
- Постановка букв в словах, словосочетаниях, предложениях и текстах;
- Дифференциация букв в словах, словосочетаниях, предложениях и текстах;
- Списывание текста с пропущенными буквами;
- Проведение слуховых диктантов.

С первых занятий мы обращали внимание на работу артикуляционного аппарата, предлагали упражнения по узнаванию гласных в ряду слогов и слов, отрабатывали артикуляцию гласных первого ряда. Далее мы предлагали детям упражнения на определение гласного в середине слова. Важным моментом было вычленение громкого звука на слух в любой позиции.

Последующая работа проводилась над звуковым анализом слов с согласными звуками:

- узнавание согласного звука в начале слова;
- в конце слова;
- в середине слова (эти задачи вызывают наибольшие трудности у учащихся)

Детям предлагалось написать недостающую букву; диктовали слова без последнего согласного, легким стуком карандаша сказывался отсутствует звук, образовывали новые слова, заменяя первый или второй согласный любым другим согласным (сон-сок, тень-день), составляли слова с первых звуков названий картинок.

Логопедическое воздействие на развитие звукового анализа слов, решало сложные задачи, а именно: выработку фонематического представления о гласных и согласных звуках, умение выделять громкий и согласный звук в любой позиции, умение разграничивать акустическое смешение парных звонких и глухих согласных, сравнивать сходство звуков по артикуляции, иметь понятие мягкого и твердого согласного. Эти задачи можно решить с помощью применения различных упражнений, игр, заданий, повторений, дописыванием отсутствующих букв, проведения устных и письменных диктантов, подбором слов с нужным звуком, придумывание предложений с заданным словом, рассматриванием состава и слова, как составляющих звуковых единиц.

Важно было уделить должное внимания дифференциации согласных по твердости и мягкости, в связи с тем, что при всей важности этого различия, в буквенном составе русского алфавита, оно не нашло прямого отражения. Мягкие и твердые согласные попарно имеют одну общую букву.

В букве следующего гласного и в отсутствии или наличии мягкого знака, выражается твердость или мягкость согласных. Посредством различения на слух твердых и мягких согласных звуков, на письме важно научить детей различать гласные буквы а-я, о е, э-э, у-у, и-и.



Второй способ обозначения мягкости согласных на письме – при помощи мягкого знака. Для рассмотрения предлагались две позиции мягкого знака в слове: в середине и в конце слова. Обращалось внимание на смысловозначительную роль мягкого знака на примере паронимов. Детям предлагалось отгадать Метаграммы.

Работа над дифференциацией фонем, имеющих акустико - артикуляционное сходство оказалась очень сложной. Задания детям предлагались с постепенным усложнением, сначала требовалось сопоставить изолированные звуки с указанием сходства и различия в артикуляции, затем и в звучании дифференциации фонем в слогах, словах, текстах, в произношении, по слуху и на письме. При уточнении артикуляции смешиваемых по звонкости и глухости согласных, обращали внимание на сходство артикуляционного уклада и разницу в работе голосовых складок. Поэтому в коррекционной работе над дифференциацией глухих и звонких согласных звуков опора осуществляется, как на кинестетические ощущения голосовых складок, так и на слуховое восприятие. Это могут быть работы с цифровым рядом, задания на выделение звуков из собственной речи. При уточнении артикуляции свистящих и шипящих, соноров, мы опирались на разницу в артикуляционном укладе при произнесении каждого из смешиваемых звуков и на слуховое восприятие этих звуков.

Были использованы практические, наглядные и словесные методы логопедического воздействия.

С учетом характера речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, определяется выбор и использование того или иного метода. Эффективность овладения правильными речевыми навыками на каждом из этапов логопедической работы, обеспечивается соответствующей группой методов.

К практическим методам логопедического воздействия относятся упражнения, игры и моделирования.

Упражнение представляет собой многократное повторение умственных и практических заданных действий. В работе логопеда они актуальны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств, в следствии того, что у детей формируются практические речевые умения и навыки или предпосылки к их развитию, происходит формирование использования способами практической и умственной деятельности.

Упражнения делятся на подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие.

Подражательно-исполнительские происходят в соответствии с образцом. Упражнения практического характера такие как: дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику, имеют очень важную роль в работе логопеда. На первоначальных этапах усвоения применяется приём показа действий, а при повторении, по мере усвоения способа действия, наглядная демонстрация все более «сворачивается», заменяется больше словесным обозначением.

В заданиях творческого характера подразумевается применение усвоенных способов в нестандартных условиях, на новом языковом материале. В формировании звукового анализа и синтеза важна последовательность звуков. Изначально звук преподносится опираясь на вспомогательные средства, и только потом в языковом плане, это связано с тем, что усвоение действия звукового анализа переносится в новые условия. И наконец, если ребенок выполняет звуковой анализ во внутреннем плане, самостоятельно придумывает слова с определенным звуком, количеством звуков или отбирает картинки, в названии которых есть заданный звук, то процесс звукового анализа считается сформированным.

К наглядным методам можно отнести наблюдения, просмотр диафильмов, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр

диафильмов, кинофильмов, прослушивание пластинок, магнитофонных записей. Показ образца задачи, способа действия, можно использовать в качестве самостоятельных методов.

Наблюдение включает в себя демонстрацию артикуляции звука, упражнений, профили артикуляций, использование макетов, рисунков и картин.

Специфика применения словесных методов в коррекционной работе учитывает возрастные особенности детей, структуру и характер речевого дефекта, цели, задачи, этапы логопедического воздействия. Основными словесными методами рассказ, беседа, чтение.

Рассказ подразумевает влияние на его воображение, мыслительный процесс ребенка, чувства, побуждает к выражению впечатлений и речевому общению. Демонстрация серии сюжетных картин является лучшим способом сопровождения рассказа.

Учитывая дидактические задачи организовывались предварительные, итоговые, обобщающие беседы. В процессе предварительной беседы выявлены знания детей, созданы установки на усвоение новой темы. Итоговая беседа проводилась в целях закрепления и дифференциации языковых умений и навыков.

В процессе коррекционной работы использовались и различные словесные приемы: показ образца, объяснения, педагогическая оценка.

Для проведения коррекционной работы у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией, нами были отобраны и использованы комплексы заданий и упражнений.

В своей работе мы привлекали и других специалистов таких как: педагог-психолог, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный руководитель, учитель, которые оказывали положительное влияние на психическое развитие дошкольников, на развитие их познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личностные особенности, физическое развитие).

Таким образом, процесс коррекционной работы строится с учетом результатов диагностики, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи. Учащиеся овладевают звуковым анализом и синтезом, учатся прислушиваться к звукам речевой деятельности, сопоставлять слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие.

Все занятия содержат задачи по развитию высших психических функций: внимания, памяти, мышления.

### 3.3 Результаты экспериментальной работы.

В экспериментальном исследовании дисграфических ошибок мы использовали письменные работы школьников 2-3 класса с дисграфией. В исследовании принимали участие 5 мальчиков и 5 девочек. У каждого ученика был проанализирован 1 диктант и 1 списывания.

По итогам коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией нами был проведен итоговый эксперимент. Данный эксперимент методично проводился аналогично констатирующему эксперименту.

В период с сентября 2018 по май 2019 годы нами проводилась экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Мы выяснили, что на констатирующем этапе эксперимента дети младшего школьного возраста, в большинстве случаев на низком уровне имеют уровень развития фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза.

Анализ показал, что 60% ошибок обнаружено в звуковом составе слова, говорит о недостаточно сформированной слуховой дифференциации звуков, при том, что произношение звуков в норме.

Это говорит о том, что для выделения определенного звука и правильного письма необходимо точное слуховое восприятие и звуковой анализ и синтез, чем для устной речи. В устной речи недоразвитие слуховой дифференциации звуков может компенсироваться за счет смысловой нагрузки слов, а также за счет произведенных в языковом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов слов. В процессе письменной речи, для более точного различения и выбора фонемы нужен тонкий анализ всех признаков звука акустического характера, причем этот анализ протекает во внутреннем плане, на основе последовательной деятельности, по представлению.

Наиболее распространенными ошибками на письме оказались:

- замены согласных: сладкий - «слаткий», легкий- «лехких», цветёт- «светёт» (27% от общего количества дисграфических ошибок);

- замена гласных: пчёлы- «пчела», ландиши- «ландыш», птицы- «птици» (20% от общего количества дисграфических ошибок);

-пропуск согласных: блестят- «блистят», над «на», поедут- «поеду» (8% от общего количества дисграфических ошибок);

-пропуск гласных: выходной- «входной», глядит- «глдит», травы- «трвы» (2,5% от общего количества дисграфических ошибок);

-пропуск части слова: душистая- «души» (0,5% от общего количества дисграфических ошибок);

Добавление: пчёлы- «пчелами» (0,5% от общего количества дисграфических ошибок);

замена слов по звуковому сходству: день- «тень» (0,5% от общего количества дисграфических ошибок);

-пропуски слов: белеют ландыши- «белеют», над цветами жужжат пчёлы- «над цветами», весело поют птицы- «весело» (5,5% от общего количества дисграфических ошибок);

неправильное написание суффиксов: раннее- «ране», «рание», «ранняя» (7% от всей суммы дисграфических ошибок);

неправильное написание безударной гласной в корне слова: листочки- «лесточки», площадку- «плащадка», глядит- «глидит» (15,5% от общего количества дисграфических ошибок);

-ошибки в написании мягкого знака: пьют- «пют» (2,5 от общего количества дисграфических ошибок);

ошибки в написании твердого знака: объявили- «объявили» (2,5 от общего количества специфических ошибок);

- нарушение определения границ предложений - нет большой буквы (4,5 от общего количества дисграфических ошибок);

- ошибки в определении границ слов – слитное или раздельное написание слов и частей слова (3,5% от общего числа ошибок).

Далее, мы занимались формирующим экспериментом, в ходе которого мы планировали и проводили коррекционную работу по устранению выявленных недостатков письменной речи у детей младшего школьного возраста. Основные методы при коррекции были практические и наглядные. Основным средством коррекционной работы мы выбрали комплексы заданий и упражнений. Формирующий эксперимент проводился в течение 32 недель на подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях. В психолого-педагогическом сопровождении, работу проводили и другие специалисты учебного заведения, так как во время комплексной диагностики было выявлено, что эти дети имеют не только речевые нарушения, но и нарушения в других сферах. Наша работа с детьми экспериментальной группы имела комплексный характер.

Проведение контрольного эксперимента, позволило практически проверить эффективность проводимых нами мероприятий.

Цель контрольного эксперимента - выявить эффективность использования комплексов заданий и упражнений, для устранения дисграфических ошибок у детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией.

Чтобы провести контрольный этап эксперимента, мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе - диктант и списывание.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что при проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, отчетливо и медленно. Затем ученика были заданы вопросы: «О чем этот текст?». Далее текст был прочитан снова. После прочтения, ребята начали писать под диктовку. Во время записи диктанта, ученики переспрашивали

прочитанное, так же отмечался медленный темп письма. После того как диктант был записан, текст был прочитан ученикам снова для проверки.

При проверке диктанта отмечались ошибки:

1. Пропуски и замена букв.
2. Большое количество исправлений и помарок.
- 4 Замена слов по звуковому сходству.
5. Нарушены границы предложения, нет знаков препинания и заглавных букв.
6. Ошибки в правописании.

Результаты контрольного эксперимента:

При проверке диктанта ученики допустили меньшее количество ошибок, так отмечалось меньшее количество исправлений. Чтобы сравнить показатели констатирующего и контрольного эксперимента, мы представили их на рисунке 5.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике развития звукового анализа и синтеза детей экспериментальной группы.

Владислав П. Работа показала, что выше среднего стал уровень различения звуков и букв «к-ч-х», «т-д» имеет положительный характер динамика различия гласных «о, е». Пропуски букв встречаются гораздо реже.

Эмиль Р. При выполнении пропуски слогов в словах, пропуски слов в предложении уменьшились, дифференциация «ц-с», «т-д» выше среднего уровня.

Анна А. Пробелы части слова, не допускаются, замены «з-ц-с», «т-д», «г-н» почти не наблюдаются. Исправления присутствуют.

София Г. В работе, пропуски букв не наблюдаются, пропуски слов еще допускает. Нарушение мягкости и твердости букв находятся на среднем уровне.



Никита К. Можно отметить, что дифференциация «с-з,« т-д », на достаточно высоком уровне. Пропусков букв не наблюдалось.

В Арине С. Дифференциация «е-о», «т-д» имеет положительный результат, пропуски уменьшились.

Даша Л. Большой успех в дифференциации гласных «о-а», согласных «с-з», «ц-с», различение «т-д" выше среднего уровня.

Работа Егора С. Ошибки в заменах гласных «и-е» теперь почти НЕ допускаются, дифференциация «з-с-ц» имеет положительную динамику. Нарушение твердости и мягкости не наблюдается.

Катя М. Замена гласных «а-о» выявлено в небольшом количестве, дифференциация «т-д» находится на высоком уровне.

Работа Арсена К. была направлена на дифференциацию гласных «е-и» и имела положительный характер. Ошибки не допускаются (рис 3.)

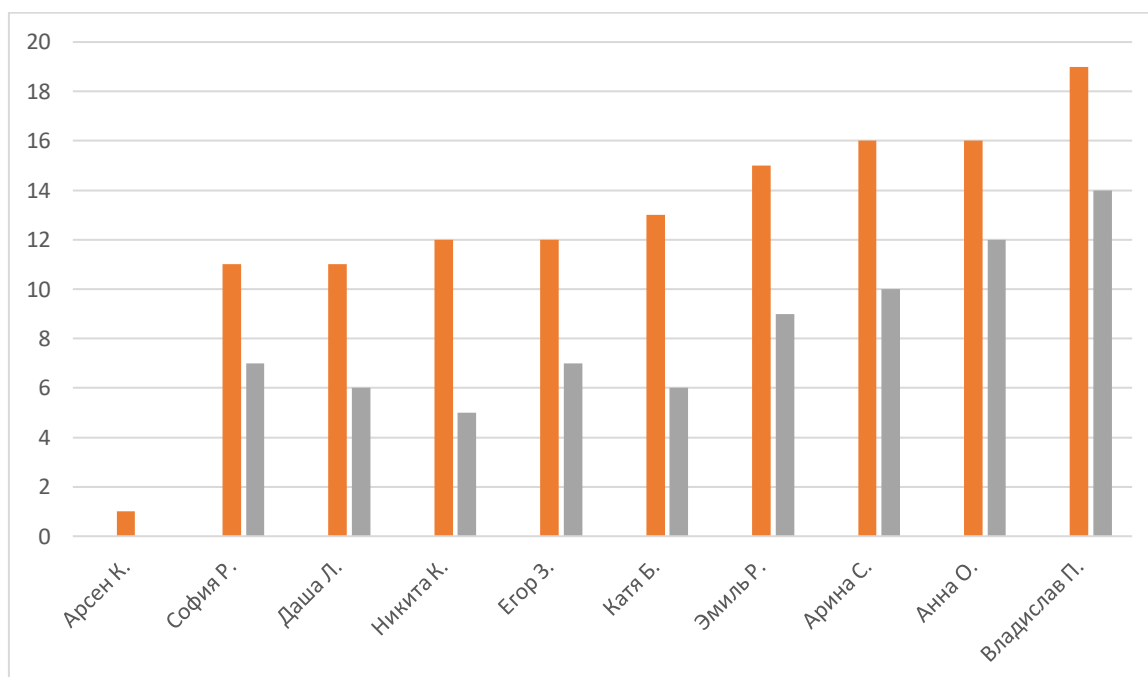


Рисунок 3 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного диктанта

В процессе проведения списывания, на констатирующем этапе, ученикам было предложено переписать текст из письма, который был выдан ранее, сначала каждый ребенок прочитал текст про себя, а затем по

очереди в слух. В результате у детей были обнаруженные следующие специфические особенности: 1. Пропуски букв.

2. Замена букв.

3. Пропуск слов.

5 Почти в каждой работе наблюдаются исправления, множество помарок и зачеркиваний.

6. Не различение границ предложения с помощью заглавных букв.

Можно обратить внимание, что при проверке работ наблюдалось меньшее количество пропусков, помарок, замена букв почти не отмечалась. Так же отмечалась аккуратность в работах учеников.

Владислав П. в своей работе научился дифференцировать «т-д», «ц-с» так же можно выделить, что пропуски и замены гласных стали меньше. Нарушение твердости и мягкости звука еще присутствует. В работе стало меньше исправлений.

Эмиль Р. При выполнении заданий, отмечается меньшее количество замен гласных букв, пропусков букв. Нарушение границ предложения еще встречаются. После Окончание проведения экспериментальной работы дифференциация букв «т-д» стала существенно лучше.

Анна О. Отмечаются помарки, исправления. Замена согласных «т-д» встречаются реже. Пропуски пока допускает, но в меньшей степени.

София Г. В работе, пропуск и замена согласных уменьшились. Нарушения твердости и мягкости ниже среднего уровня.

Никита К. Можно отметить: пропуски букв существенно меньше, встречаются нарушения мягкости и твердости звуков. Во время формирующего эксперимент был активен, заинтересованной, целеустремленный.

В Арине С. Отмечаются положительные изменения в различении звуков и букв «з-ц». Пропуск букв стала допускать реже. Дифференциация гласных звуков и букв находится на среднем уровне.

Даша Л. Дифференциация гласных «о-е» и согласных «т-д» очень возросла.

Работа Егора С. была нацелена на дифференциацию звуков и букв «т-д» И отражает эффективность коррекционной работы.

Катя М. Дифференциация звуков «т-д» имеет положительную динамику, пропуски встречаются гораздо реже.

Работа Арсена К. Была выполнен без ошибок. Коррекционная работа проводилась в профилактических целях.

Чтобы сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента мы занесли их на рисунке 4.

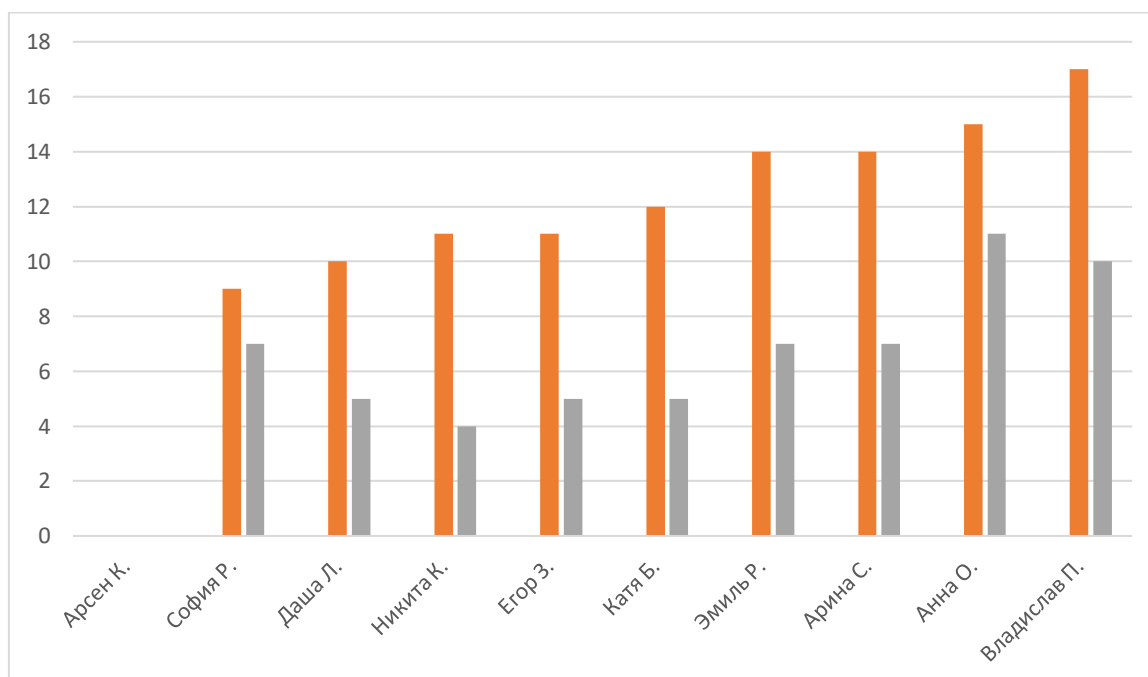


Рисунок 4 – Сравнительный анализ констатирующего и контрольного списывания

По этой диаграмме можно сделать вывод, что количество допущенных ошибок в работах стало гораздо меньше, так как, письменная речь учащихся улучшилась и приблизилась к норме.

Нужно отметить, что особую сложность, так же как и в констатирующем этапе представляют сонорные, парные звонкие и глухие согласные звуки.

Обратим внимание, что при обследовании звукового анализа слова после проведенной коррекционно-логопедической работы, наблюдается положительная динамика у всех детей. При этом небольшие трудности дети еще испытывают при выполнении заданий на выделение границ предложений и дифференциации некоторых букв.

По полученным данным можно сделать вывод, что психолого-педагогическая работа повлияла на преодоление нарушений письменной речи, ошибок в письменных работах стало значительно меньше, что говорит о положительной динамике.

Таким образом, исходя из результатов, проведенных нами исследований мы можем сказать о том, что коррекционная работа с применением отобранных нами комплексов задач и упражнений по преодолению акустической дисграфии младшего школьного возраста формирующего эксперимента, дала положительную динамику.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Число младших школьников с акустической дисграфией постоянно увеличивается и поэтому исследования данного нарушения сейчас актуально.

Огромную роль играет письменная речь в жизни младшего школьника, ведь именно в этом возрасте происходит ее становления.

Нашей задачей была помощь ребенку в преодолении нарушений письменной речи с акустической дисграфией, чтобы в будущем он не имел проблем с письменной речью, а продуктивно получал новые знания и навыки.

Работа проводилась в рамках логопедических занятий МБОУ СОШ №73 города Челябинска.

В начале нашего исследования, нами был проведен констатирующий эксперимент. В результате анализа работ на данном этапе, мы обнаружили множество ошибок лексико-грамматического строя, орфографии. Среди специфических ошибок отмечались нарушения в звуковом составе слова.

С учетом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали методические рекомендации по работе с младшими школьниками с акустической дисграфией. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента методические рекомендации были применены на практике.

Работа проводилась только с экспериментальной группой.

Коррекционная работа проводилась с учетом ведущей деятельности детей младшего школьного возраста в три этапа:

Организационный - анализ литературных источников по проблеме исследования, подготовка документации и первичное обследование;

Подготовительный - подбор комплексов заданий и упражнений на развитие фонематического слуха, звукового анализа и синтеза и их применение в коррекционной работе;

Основной - закрепление связей между фонемой и графемой, автоматизация смешиваемых букв.

Заключительный - закрепление полученных навыков.

Основными задачи и направлениями нашей работы подготовительного этапа были: изучение литературы по проблеме исследования, обзор методик.

Ключевыми задачами и направлениями работы основного периода были: развитие слухового внимания; совершенствование опоры на кинестетические ощущения, развитие фонематического анализа и синтеза; развитие дифференциации на слух, т. е. дифференциация звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста. Главными задачами и направлениями работы заключительного этапа стали: закрепление полученных знаний и применение полученных умений и знаний и навыков в других видах деятельности.

В заключении исследования, нами был проведен контрольный эксперимент.

В процессе коррекционной работы, было обнаружено, что количество допущенных ошибок в работах стало значительно меньше, так как, письменная речь учащихся улучшилась и приблизилась к норме.

Таким образом, результаты проведения формирующего этапа можно считать эффективными.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведенной работы, нужно отметить, что достаточно большое количество школьников испытывают трудности в овладении процессом письма. Это обуславливается нарушением развития высших психических функций памяти, внимания, речи, мышления. Поэтому такие дети обладают повышенной отвлекаемостью и, как следствие низкую успеваемость. Для детей младшего школьного возраста с акустической дисграфией характерно недоразвитие фонематических процессов и нарушения в звуковом анализе и синтезе. В ходе выполненного нами исследования была проведена теоретическая и экспериментальная работа.

В ходе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу исследования;
2. Изучить состояние письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией;
3. Отобрать комплексы заданий и упражнений по работе с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией и проверить их эффективность.

Проведённая работа, по нашему мнению, полностью подтверждает выдвинутую нами гипотезу относительно практического решения исследуемой проблемы.

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние рассматриваемой проблемы в специальной педагогике и психологии, уточнен

понятийный аппарат исследования:

1. Изучены теоретические аспекты нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

1.1. Изучено понятие «дисграфия» в современной психолого-педагогической литературе.

1.2. Были определены психофизиологические предпосылки развития письменной речи.

Решая вторую задачу нашего исследования нами был проведён констатирующий эксперимент по исследованию состояния письменной речи и ее коррекции. Мы использовали такие методики как диктант и списывание.

Эксперимент проводился на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие учащиеся 2-3 класса.

Согласно третьей задачи нашего исследования нами были отобраны комплексы заданий и упражнений для коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией и проверены на эффективность.

По окончании нашего исследования, мы провели контрольный эксперимент. Результаты эксперимента показали нам положительный результат, в коррекции письменной речи у младших школьников. Это означает, что проведенная нами работа эффективно повлияла на преодоление нарушения письменной речи у младших школьников с акустической дисграфией.

Таким образом, можно сделать вывод, что цели и задачи, поставленные нами, были полностью достигнуты.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] / Под ред. Л. С. Цветковой. - Москва - Воронеж, 2001. –53 с.
2. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 70. 105 - 149 с.
3. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] /Т. В.Ахутина// Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. Москва - Воронеж, 2001.–74 с.
4. Бадалян, Л.О. Невропатология [Текст] / М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
5. Белкин, Е. Л. Теоретические предпосылки создания эффективных методик обучения [Текст] / Е. Л. Белкин // Начальная школа. – 2011. - №4. 11-20 с.
6. Бернштейн, Н.А. О построении движений [Текст] / М.: Медгиз, 1947. – 254 с.
7. Буфетов, Н. М. Профилактика и коррекция нарушений чтения и письма (дислексии и дисграфии) методические рекомендации [Текст] / Н. М. Буфетов, Н. А. Буфетова. – Орск: Издательство ОГТИ, 2008. – 43 с.
8. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е. Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 233 с.
9. Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Л. В. Венедиктова. СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.
10. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] /Л.С.Выготский /-М.,1991. – 235 с.

11. Выготский, Л.С. Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики. [Текст] // Л.С.Выготский.- М.: Изд-во Шалвы Амонашвили, 2007. – 222 с.
12. Гайдина, Л. И. Исправление нарушений письменной речи. 1—4 классы [Текст] / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова. — М. : ВАКО, 2007. – 112 с.
13. Горфункель, П.Л. [Текст] Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук / П.Л. Горфункель. – 1953. – 157 с.
14. Гвоздев. А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.—Л. : АПН—РСФСР, 1948. – 60 с.
15. Ефименкова, Л.Н., Садовникова, И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст]. / Л. Н. Ефименкова / – М.:Просвещение, 1992. – 93 с.
16. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов[Текст]: Пособие для логопеда. /Л. Н. Ефименкова /– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 232с.
17. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект). [Текст]/ С.Ф. Иваненко // Дефектология. – 1994. – 52-55 с.
18. Иншакова, О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма. [Текст]/ О.Б.Иншакова / – СПб., 1997 – 142 с.
19. Коваленко, О. М. Коррекция нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы [Текст]: учебно-методическое пособие / О. М. Коваленко. — М, 2008. – 182с.
20. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения [Текст] / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Левиной Р. Е. – М., 1968. – С. 166-190 с.

21. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты —[Текст] / СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
22. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.
23. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2008. – 224 с.
24. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы [Текст] / В. А. Ковшиков. – СПб. : КОРОНАпринт, 1995. – 98 с.
25. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М. : «Сов. Россия», 1973. – 162 с.
26. Коноваленко, В. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – СПб. : ГНОМ и Д, 2011. – 216 с.
27. Крупенчук, О. И. Логопедические упражнения. Артикуляционная гимнастика [Текст] / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. – СПб. : Литера, 2004. – 92 с.
28. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. для логопеда [Текст] / Р. И. Лалаева. — М. : ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
29. Лалаева, Р. И. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов [Текст] / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 285 с.
30. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003. – 164 с.
31. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Р.И. Лалаева.– М.: ВЛАДОС, 2007. – 304 с.

32. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2011. – 251 с.
33. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – РнД : Феникс, 2010. – 142 с.
34. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина. – М., 1958. – 31 с.
35. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина // Вопросы логопедии. — М. : Просвещение, 1959. — С. 207 – 252.
36. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. — М. : Просвещение, 2001. – 153 с.
37. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967, №2(122). – 121-130 с.
38. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. - 214 с.
39. Леонтьев, А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма //Вопросы общего языкознания/ Отв.ред. [Текст] / В.М. Жирмунский.- М.: Наука,2007. –70-79 с.
40. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма [Текст]: в 2-х т. / А. Р. Лурия // Хрестоматия по логопедии том 2. М. : Издательский центр «Академия», 1950. –17-23 с.
41. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. — М.: Издательский центр «Академия», 2003 –132 - 384 с.
42. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. [Текст] / А. Р.Лурия /– М., 1989. – 81-83 с.

43. Лурия, А. Р. Речь и интеллект в развитии ребенка (экспериментальные исследования речевых реакций ребенка) [Текст] / А. Р. Лурия. - М. : 1927. – 46 с.
44. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. - М.: Академия, 2008. – 340 с.
45. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
46. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Учебное пособие / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб., 2004. – 164 с.
47. Логинова, Е.А. Особенности письма младших школьников с ЗПР [Текст] Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление / Е.А. Логинова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1992. –72 с.
48. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : ВЛАДОС, 1998. –680 с.
49. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. 2003 – 304 с.
50. Логопедия: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» [Текст] / Л. С. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 2009. – 352 с.
51. Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии, Конспекты занятий для логопедов, [Текст] / М.: Гном и Д, 2008 – 45 с.
52. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками [Текст] / Е. В. Мазанова. — М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2006. — 88 с.

53. Мазанова, Е.В. Коррекция акустической дисграфии. [Текст] / М.: Издательство ГНОМ, 2013 – 47 с.
54. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
55. Международная классификация болезней МКБ-10. Электронная версия. [Официальный сайт] URL: <http://www.mkb10.ru/?class=10&bloc=101&diag=4266>
56. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия [Текст] / Логопедия. Методическое наследие /Под ред. Л. С. Волковой. Книга IV.- М., 2003. – 173 с.
57. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников [Текст] // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р. Е. — М. : Просвещение, 1965. – 46-66 с.
58. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. [Текст] / Н.А. Никашина /– М., 2004. – 265с.
59. Ожегов, С. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. Ожегов. – 2012. -1376 с.
60. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. – 121
61. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. / под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Академия, 2012. – 200 с.
62. Парамонова, Л.Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи. [Текст] / Л.Г. Парамонова / – СПб., 1996. – 186 с.

63. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция [Текст] / Л. Г. Парамонова. СПб. : ДЕТСТВО — ПРЕСС, 2006. – 128 с.
64. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. [Текст] - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 140 с.
65. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. [Текст] / Л.Г. Парамонова / – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 95-97 с.
66. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. [Текст] / — М. : Издательский центр "Академия", 2002 – 10-77с.
67. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – РнД. : РГПУ, 2011. – 448 с.
68. Поваляева, М. А. Поиск нетрадиционных методов в коррекционной педагогике [Текст] / М. А. Поваляева, Л. Р. Караханян. – РнД. : РГПУ, 2007. – 70 с.
69. Поваляева, М. А. Личностно-ориентированный подход в коррекционной и лечебной педагогике [Текст] / М. А. Поваляева, А. Н. Лещенко / Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. - РнД. : Феникс, 2002. – 352 с.
70. Пособие по диагностике речевых нарушений Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. [Текст] / - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
71. Правдина, О. В. Логопедия. [Текст] / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М. : "Просвещение", 1973. с. 272 с.
72. Ракитина, В. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста. [Текст] / Издательство: Владос. 2008. – 36 с.
73. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. [Текст]/ И.Н. Садовникова /– М., 2003. – 296 с.

74. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — [Текст] / М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.
75. Сиротюк, А.Л. Психофизиологическое и нейропсихологическое сопровождение обучения [Текст] / А.Л. Сиротюк.- Москва: ТЦ Сфера, 2003.-288с.
76. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника [Текст] / Вопросы психологии. № 4.1989 г. — 58 с.
77. Спирина, Л. Ф. Нарушения речи у детей : хрестоматия по логопедии [Текст] / Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстовой. 1997. — 67 с.
78. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / О. А. Токарева ; под. ред. С.С. Ляпидевского. — М. : Медицина, 1969. — С.190-212 с.
79. Ткаченко, Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей: подготовительный этап : пособие для логопеда [Текст] / Т. А. Ткаченко. — М. : Владос, 2008. — 37 с.
80. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / А. Т. Ткаченко. — СПб. : Детство-пресс, 2007. — 32 с.
81. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова / изд. 2-е. — М.: АРКТИ, 1997. — 131 с.
82. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение: учебно-методическое пособие [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова —М:ГНОМ,2010. — 245 с.



83. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение. 2009. – 253 с.
84. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. [Текст] / М. Е. Хватцев. — М. : ВЛАДОС, 2003. – 296 с.
85. Хватцев, М. Е. Логопедия: в 2 кн.: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 1 [Текст] / М. Е. Хватцев; под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
86. Хватцев, М. Е. [Текст] / Логопедия. — М.: Медицина, 1959. – 85-98 с.
87. Хомякова, С. Е. Коррекция оптической дисграфии [Текст] / С. Е. Хомякова // Вопросы дошкольной педагогики. — 2017. — № 1(07). – 135- 138 с.
88. Хрестоматия по логопедии [Текст] /Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. Т. 2.— М., 1997. – 278 с.
89. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. — М. : Юристь, 2005, – 132-175 с.
90. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М. : Знак, 2009. – 187 с.
91. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] / Г. В. Чиркина - М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
92. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст] / под ред. Л. М. Шипицыной. – М., 2003. – 205 с.
93. Яковлева, Н. Н. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие [Текст] / Под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб.: СПбАППО, 2004. – 172 с.

94. Ястребова, А. В., Бессонова, Т.П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя при общеобразовательной школе (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: «Когито-Центр», 1996. – 14 с.

95. Ястребова А. В. Как помочь детям с недостатками речевого развития : пособие для учителя [Текст] / Ястребова А. В. Бессонова Т. П. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.

96. Ястребова, А. В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. [Текст] / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 2007. – 131 с.

# ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## Дидактический материал

### Раздел 1

Упражнения для исправления нарушений письма, связанных с артикуляцией звуков.

#### Тема 1

Обозначение гласных звуков

#### Упражнение 1

Вставь гласную букву в начале слова.

О А Ы У И Э

\_кунь, \_зел, \_глы, \_хо, \_зредка, \_стный, \_гол, \_дрес, \_жил, \_мя,  
\_вгуст, \_тренник, \_слик, \_жин, \_хнул, \_тпуск, \_мный, \_стров, \_тлас, \_ист,  
\_лей, \_тка, \_кна, \_ней, \_гры, \_рден, \_тот, \_дик.

Проверь себя

Ответ: эти гласные звуки ударные.

Окунь, узел, иглы, эхо, изредка, устный, угол, адрес, ожил, имя, август, утренник, ослик, ужин, ахнул, отпуск, умный, остров, атлас, аист, улей, утка, окна, иней, игры, орден, этот, Эдик.

Какой гласный звук при написании вызвал затруднение?

Научись произносить его, глядя в зеркало. Придумай и запиши несколько слов, где есть этот гласный звук при произношении. Какой буквой ты его обозначил при написании?

#### Упражнение 2

Вставь гласную букву в словах, в которых гласный звук является безударным.

\_птека, \_зюм, \_дут, \_шли, \_льбом, \_ктер, \_таж, \_зоры, \_кзамен,  
\_чеба, \_рбуз, \_кула, \_борка, \_читель, \_лмаз, \_кран, \_пельсин, \_страда,  
\_\_пал, \_сфальт, \_жасный, \_зложение.

Проверь себя

Аптека, изюм, идут, ушли, альбом, актёр, этаж, узоры, экзамен, учёба, арбуз, акула, уборка, учитель, алмаз, экран, апельсин, эстрада, упал, асфальт, ужасный, изложение.

### Упражнение 3

Запиши слова, распределяя их в столбики в соответствии с символами:

- С гласным звуком [а] # с гласным звуком [у]
- О с гласным звуком [о] • с гласным звуком [э]
- = с гласным звуком [и] + с гласным звуком [ы]

Куст, сок, сын, наш, дым, зуб, шкаф, сон, мал, мышь, был, лук, пил, пол, бык, мак, сыр, соль, ток, суп, рос, мох, лось, пар, мыть, пусть, дуб, сад, март, гусь, бак, пыль, сом, рот, рис, шаг, шар, боль, рыть, внук, жук.

### Упражнение 4

Прочитай слово. Замени в нём гласную букву так, чтобы получилось новое слово.

дом – мел -

бак – бом -

сок - шок -

пил - трут -

вал -

Проверь себя

Дом – дым, бак – бок, сок – сук, пил – пыл, вал – вол (вёл), мел – мял (мул, мыл), бом – бум (бим), шок – шик, трут – трёт.

### Тема 2

Обозначение согласных звуков буквами при написании слов.

### Упражнение 1

Добавь в конце букву х, т или к. С каждым словом составь и запиши предложение: ко\_, пу\_, ра\_, лу\_, ро\_, ма\_, ки\_, мо\_, жу\_, ме\_, со\_.

Проверь себя

Кот, пух, рак, лук, рот, мак, кит, мох, жук, мех, сок.

Упражнение 2

Замени согласную букву на конце слова так, чтобы получилось новое слово.

сыр –

сон –

кот –

сук –

мак –

стоп –

Проверь себя.

Сын (сыч, сыт), сок (сом, сор, сох), ком (код, кок, кол, кон), суп (суд, сух), мат (маг, мал, мах), сток (стол, стог, стон).

Упражнение 3

Замени в начале слова согласную букву так, чтобы получилось новое слово, а где возможно – несколько новых слов.

точка –

балка -

лук –

лак –

ком –

день –

педадь –

макет –

Проверь себя

Точка- дочка, кочка, ночка, почка, мочка; балка – галка, палка; лук – сук, бук, жук; лак – бак, мак; ком – дом, лом, сом, том; день – лень, пень, тень; педаль – медаль; макет – жакет.

Упражнение 4

«Верни буквы на место»:

З или С

\_а\_ыпанный \_негом ле\_ \_казочно кра\_ив. Ли\_а и \_оня спешат на  
\_а\_неженную поляну. Ли\_а увидела \_леды \_айца. \_оня слепила \_неговика.  
Вме\_то но\_а у него морковка. Пусть это будет подарком для \_айчика!

Ш или Ж

Прошли до\_ди – грибов \_ди. Ма\_а и Я\_а идут в лес. Грибники не  
спе\_ат, гриб мо\_ет быть под листвой. Под ногами \_ур\_ат листья. Вот  
красивый \_ёлудь. Еловая \_и\_ка то\_е пригодится. Вдруг послы\_алья \_орох.  
Это ё\_ик спешит по тропинке.

П или Б

В\_олях \_оказались \_ервые \_роталины. На\_ухли на ветках \_очки.  
\_о\_лыли \_о не\_у\_елые \_ушистые \_арашки о\_лаков. \_ервые \_ерелётные  
\_тицы скоро \_оявятся в наших краях. Ре\_ята ждут \_ольших \_еремен в  
\_рироде.

Т или Д

Ле\_о с\_ояло жаркое. В\_оме \_ухота. От жары все спря\_ались в\_ень  
\_ерева. \_ам с\_оя\_с\_ол и\_абуре\_ки. На с\_оле в кувшине холо\_ная во\_а.  
Ря-ом с\_омом ка\_ушка. Сего\_ня в ней купаются воробьи, над во\_ой  
кружат с\_рекозы.

Г или К, или Х

\_де цвето\_, там и медо\_. \_ора с\_орой не сойдётся, а челове\_с  
челове\_ом стол\_нётся. Кни\_а – лучший дру\_, \_ончил дело - \_уляй смело.  
\_вастун – пустой челове\_. \_удо тому, \_то добра не делает ни\_ому.  
\_орошая \_озяйка и из пету\_а у\_у сварит.

С, З или Ш, Ж

Ку\_т\_ур\_ит - \_ерый \_айка дро\_ит. \_абавного \_уравля на\_вали  
\_уркой. Пу\_и\_тые \_не\_инки \_акру\_ились в моро\_ном во\_духе. \_вежий  
ветер о\_ивил \_агру\_тив\_ие ли\_тья.

Р или Л

Сегодня у \_аи день \_ождения. Она наде\_а новое п\_атье. Мама для \_аи испечёт \_любимые пи\_ожки и ват\_рушки. В гости она приг\_асила друзей: И\_у, Ми\_у, К\_а\_у, \_ому, Во\_одю. Всем будет весе\_о.

Ц или Ч, или Щ

Зака\_ались на липе жёлтые \_веточки. \_едрый медовый запах наполнил ве\_ерный воздух. Деревья в \_аще слились в \_ернею\_ую массу. Сы\_прокри\_ал о наступлении но\_и - \_арства тьмы.

Проверь себя

Засыпанный снегом лес сказочно красив. Лиза и Соня спешат на заснеженную поляну. Лиза увидела следы зайца. Соня слепила снеговика. Вместо носа у него морковка. Пусть это будет подарком для зайчика!

Прошли дожди – грибов жди. Маша и Яша идут в лес. Грибники не спешат, гриб может быть под листвой. Под ногами шуршат листья. Вот красивый жёлудь. Еловая шишка тоже пригодится. Вдруг послышался шорох. Это ёжик спешит по тропинке.

В полях показались первые проталины. Набухли на ветках почки. Поплыли по небу белые пушистые барашки облаков. Первые перелётные птицы скоро появятся в наших краях. Ребята ждут больших перемен в природе.

Лето стояло жаркое. В доме духота. От жары все спрятались в тень дерева. Там стоит стол и табуретки. На столе в кувшине холодная вода. Рядом с домом кадушка. Сегодня в ней купаются воробьи, над водой кружат стрекозы.

Где цветок, там и медок. Гора с горой не сойдётся, а человек с человеком столкнётся. Книга – лучший друг. Кончил дело – гуляй смело. Хвастун – пустой человек. Худо тому, кто добра не делает никому. Хорошая хозяйка и из петуха уху сварит.

Куст шуршит – серый заяц дрожит. Забавного журавля назвали Журкой. Пушистые снежинки закружились в морозном воздухе. Свежий ветер оживил загрустившие листья.

Сегодня у Раи день рождения. Она надела новое платье. Мама для Раи испечёт любимые пирожки и ватрушки. В гости она пригласила друзей: Иру, Милу, Клару, рому, Володю. Всем будет весело.

Закачались на липе жёлтые цветочки. Щедрый медовый запах наполнил вечерний воздух. Деревья в чаще слились в чернеющую массу. Сыч прокричал о наступлении ночи – царства тьмы.

### Тема 3

Звук и буква. Позиция звука в слове.

#### Упражнение 1

Раскрась квадратик соответственно третьему звуку в словах: если при произношении слышим гласный звук – красный цвет, если слышим твёрдый согласный звук – синий, если мягкий согласный звук – зелёный. Если буква обозначает два звука – дорисуй рядом второй квадратик и раскрась их в соответствующие цвета.

кус

ско  й

бел

кни

май

муз  тво

Оль

кол  о

роя

ног

ноя  ь

Проверь себя

синий	красный	зелёный	Зелёный / красный
кусты	скорый	майка	рояль



белка	книга	колесо	ноябрь
мужество	Оля		
ноты			

### Упражнение 2

Сочетания ча – ща, чу – щу, жи – ши.

1. Поставь гласную букву рядом с согласной буквой. Запомни волшебную фразу: «Слышу твёрдо – пишу мягко, слышу мягко – пишу твёрдо». Как ты её понимаешь?

Крич\_ , ч\_ стый, молч\_ , ж\_ р, суш\_ л, стуч\_ .

Ч\_ йка, шалаш\_ , ч\_ жой, щ\_ ка, ищ\_ , ч\_ с.

Луж\_ , пряч\_ , роц\_ , ч\_ лан, пищ\_ , ж\_ лка.

Крич\_ л, мыш\_ , лыж\_ , сторож\_ л, ч\_ лок.

Ч\_ йник, лопоч\_ т, ч\_ родей, муж\_ к.

Кувш\_ н, ж\_ раж, чертеж\_ , афиш\_ .

Верши\_ на, туч\_ , нач\_ ло, щ\_ вель, пряч\_ тся.

2. Подчеркни согласные буквы, рядом с которыми ты писал гласную: зелёным цветом, если при произношении слышим мягкий согласный звук; синим, если слышим твёрдый согласный звук.

Проверь себя.

Кричу, частый, молчу, жир, сушил, стучу, чайка, шалаши, чужой, щука, ищу, час, лужи. Прячу, роца, чулан, пища, жилка, кричал, мыши, лыжи, сторожил, чулок, чайник, лопочут, чародей, мужик, кувшин, жираф, чертежи, афиши, вершина, туча, начало, щавель, прячутся.

### Упражнение 3

Укажи цифрой в скобках позицию мягкого согласного звука в словах:

Петушок ( ), морковь ( ), монета ( ), букет ( ), журавли ( ), книга ( ), сойка ( ), пакет ( ), зерно ( ), знамя ( ), фабрика ( ), фонари ( ), новость ( ), кувшин ( ), ладонь ( ).

Проверь себя

Петушок ( 1 ), морковь ( 6 ), монета ( 3 ), букет ( 3 ), журавли ( 6 ), книга ( 2 ), сойка ( 3 ), пакет ( 3 ), зерно ( 1 ), знамя ( 4 ), фабрика ( 4 ), фонари ( 5 ), новость ( 6 ), кувшин ( - ), ладонь ( 5 ).

#### Упражнение 4

Вставь сочетания жи – ши, ча – ша, чу – шу в скороговорки:

Волки ры\_\_т, пи\_\_и\_\_т.

Та\_\_, та\_\_, не дота\_\_, боюсь, что выпу\_\_.

В\_\_вом уголке \_\_ли у\_\_и е\_\_.

С\_\_ла Саша Сашке шапку, Саша шапкой \_\_шку с\_\_б.

Чешуя у \_\_чки, щетинка у \_\_шки.

Проверь себя

Волки рыщут, пищу ищут.

Тащу, тащу, не дотащу, боюсь, что выпущу.

В живом уголке жили ужи и ежи.

Сшила Саша Сашке шапку, Саша шапкой шишку сшиб.

Чешуя у щучки, щетинка у чушки.

#### Раздел II

Обозначение мягкости согласных звуков на письме гласными буквами

#### Упражнение 1

1. Существуют парные гласные буквы. Произнеси и подумай, почему они считаются парными?

а – я

о – ё

э – е

ы – и

2. В те слова, где необходимо, вставь парную той гласной, которая есть в слове. Если невозможно подставить требуемую букву, то зачеркни слово:

Сан\_ , рук\_ , знам\_ , клюн\_ л, слив\_ , косм\_ с, кост\_ р, ут\_ г, пам\_ ть, по\_ т,  
бокс\_ р, Вал\_ , вил\_ , ор\_ х, Ан\_ , весл\_ , мух\_ , пол\_ т, скамь\_ , ма\_ к, птиц\_ ,  
пож\_ р, ба\_ н, сал\_ т, лап\_ , лип\_ , мес\_ ц, к\_ ты, ов\_ с.

Проверь себя

Саня, руки, знамя, клюнул, сливы, космос, костёр, уют, память,  
поёт, боксёр, Валя, вилы, орех, Аня, весло, мухи, полёт, скамья, маяк,  
птицы, пожар, баян, салют, лапы, липы, месяц, киты, овёс.

Упражнение 2

Спиши предложения. Подчеркни слова, имеющие парные гласные  
буквы.

Все наблюдали за полётом орла.

Соловей поёт по ночам.

Маяк показывает путь морякам.

Заяц спасся от лисы.

Упражнение 3

Подчеркни слоги, содержащие мягкий согласный звук.

Са, се, лё, ре, му, ми, зя, фа, до, рё, ки, бо, ге, то, ла.

Аро, ати, пра, гру, сми, ква, кве, дря, сва, сви, жнее, глю.

Упражнение 4

Составь и запиши предложение с данным словом.

лук

люк

нос

нёс

Упражнение 5

1. Подчеркни в словах те буквы, которые вызывают отличие слов  
друг от друга.

слог - слёг начинать - начинять

поток – потёк

потомки - потёмки

2. Объясни значение данных слов.

Проверь себя

Слог – звук или несколько звуков, произносимых одним выдохательным толчком.

Слёг – заболел, не встаёт с постели.

Начинать – имея началом кого –нибудь или что –нибудь, считать, включая это.

Начинять – заполнить внутренности чего –нибудь начинкой.

Потомки – люди по отношению к своим предкам.

Потёмки – темнота, отсутствие света.

Упражнение 6

Спиши стихотворение. Подчеркни повторяющуюся букву «д» следующим образом: если это твёрдый звук – синим цветом, если мягкий – зелёным.

Дождик, дождик, не дожди!

Дождик, дождик, подожди!

Дай дойти до дому

Дедушке седому. (Е. Благинина)

Упражнение 7

Реши кроссворд «Только мягкий звук».

		.Л				
		. Л				
		. Л				
		. Л				
.						

	.					
	.					

1. Подъёмная машина для вертикального перемещения пассажиров и грузов.
2. Дерево – медонос, цветущее в июне.
3. Мелководное озеро, пересыхающее летом и превращающееся в болота или луга.
4. Лесная плутовка.
5. Душистая ягода, растущая на кустах.
6. Медленно передвигающееся маленькое животное, обычно имеющее раковину.
7. Тонкая лепёшка. Испечённая на сковороде из жидкого теста.

Проверь себя

Лифт, липа, лиман, лиса, малина, улитка, блин.

Упражнение 8

Вставь пропущенные гласные буквы. Подчеркни цветными карандашами буквы, обозначающие твёрдые и мягкие согласные звуки.

Я вз\_л пил\_ и доску пил\_. Л\_ся л\_бит свою сестр\_ Тан\_. В сад\_ видели дяд\_ Вас\_. Цветы у В\_ли зав\_ли. Сын гл\_дит, как мама гл\_дит. Кол\_ был р\_д, что попал в первый р\_д. У Л\_бы новый ут\_г. У т\_ти Т\_ни тел\_нок З\_рька. Я с\_ду в с\_ду и посл\_ша\_ песн\_ соловья. Удивительный реб\_нок Ал\_ша. Сер\_жа и Т\_ля кормят тел\_нка. Ал\_ша и Бор\_ нес\_т с\_стре пел\_нки.

Проверь себя

Я взял пилу и доску пилю. Люся любит свою сестру Таню. В саду видели дядю Васю. Цветы у Вали завяли. Сын глядит, как мама гладит. Коля был рад, что попал в первый ряд. У Любы новый уютюг. У тёти Тани

телёнок Зорька. Я сяду в саду и послушаю песню соловья. Удивительный ребёнок Алёша. Серёжа и Толя кормят телёнка. Алёша и Боря несут сестре пелёнки.

#### Упражнение 9

«ы» или «и»? Вставь буквы, чтобы получились слова.

П\_р, б\_ть, м\_ть, т\_, сп\_, м\_, м\_р, в\_, с\_р, п\_ск, п\_ль, т\_р, в\_зг.

Проверь себя

Пир, бить (быть), мыть, ты, спи, мы, мир, вы, сыр, писк, пыль, тир, визг.

#### Упражнение 10

Как изменится смысл и звучание данных ниже слов, если в них гласный «и» заменить на «ы»? Напиши слова под картинками.

Нить, пылить, пилы, выли, вилы, забить.

#### Упражнение 11

Прочитай и запиши слова, вставляя буквы «ы» или «и».

Сл\_в\_, р\_б\_, в\_лк\_, пт\_ц\_, х\_л\_й, к\_т\_, в\_шн\_, пл\_т\_, с\_льн\_й, м\_л\_й, н\_тк\_, м\_ш\_, л\_ж\_, с\_т\_й, ж\_р\_, л\_п\_, п\_л\_, хр\_п\_, г\_р\_, ш\_н\_.

Проверь себя

Сливы, рыбы, вилки, птицы, хилый, киты, вишни, плиты, сильный, милый, нитки, мышцы, лыжи, сытый, жиры, липы, пилы, хрипы, гири, шины.

#### Упражнение 12

Запиши данные слова во множественном числе, распредели их в два столбика по наличию в окончании гласного звука «ы» или «и».

Рама, тетрадь, стена, стол, груша, комар, слива, яблоко, спичка, книга, лиса, белка, берёза, коза,

Проверь себя

Рамы, стены, столы, комары, сливы, лисы, берёзы, козы,

Тетради, груши, яблоки, спички, книги, белки, вишни.

#### Упражнение 13

Вставь в текст буквы «ы» или «и»

У Гр\_ш\_ под кр\_льцом ж\_л\_ ёж\_. Он\_ лов\_л\_ м\_шей. Сестра  
Мар\_на нал\_ла в м\_ску молока. Ёж\_ел\_ и ф\_ркали. Щенок Туз\_к хотел  
л\_знуть еж\_ху и уколол яз\_к. Глуп\_й маленьк\_й щенок!

Проверь себя

У Груши под крыльцом жили ёжи. Они ловили мышей. Сестра  
Марина налила в миску молока. Ёжи ели и фыркали. Щенок Тузик хотел  
лизнуть ежиху и уколол язык. Глупый маленький щенок!

### РАЗДЕЛ 3

Обозначение мягкости согласных звуков мягким знаком

#### Упражнение 1

Прочитай слова, запиши их в единственном числе. Подчеркни в  
каждом слове буквы, обозначающие мягкие согласные звуки, и отметь,  
какая буква служит для обозначения мягкости согласных звуков.

кони –

степи –

лоси –

голуби –

двери –

гуси –

ели –

угли –

лебеди –

снегири –

медведи –

журавли –

окунь –

караси -

#### Упражнение 2

К словам приписать, где это возможно, слова, отличающиеся только мягким знаком.

кран – нет варианта      лез - лезь  
стон - нет варианта      брат - брать  
кров – кровь      клад - кладь  
был – былъ      шест - шест  
стал – сталь      лёд - нет варианта  
кон – конь      состав - составь  
вес – весь      удар - ударь  
друг – нет варианта      трон - тронь  
сыр- нет варианта      жар - жарь  
плакат – плакать      пример - примерь  
цел - цель      крем - нет варианта

### Упражнение 3

Вставь «ь», если это нужно.

Бабка бан\_ку затопила,

Мягкий знак позват\_ забыла.

Тут же бан\_ка бан\_кой стала –

Вот как бабка сплеховала! (Е. Измайлов)

Проверь себя

Вставь «ь», если это нужно.

Бабка баньку затопила,

Мягкий знак позвать забыла.

Тут же банька банкой стала –

Вот как бабка сплеховала!

### Упражнение 4

Запиши слова парами, изменяя их по образцу:

надень – наденьте

встань –

сядь –



брось –  
жарь –  
готовь –  
исправь –  
верь –  
ударь –  
тронь –  
одень –  
плюнь –  
покинуть -

### Упражнение 5

Вставь мягкий знак, где это нужно.

Стоял\_ жаркий ден\_. Игор\_ и Сергей пошли в лес\_. Они сели под ел\_. Там была тен\_. Какой звер\_ в густых вет\_ вях? Да это же рыжая бел\_ка! Мал\_чики принесли в лес\_ сол\_ для лося. Лос\_ – лес-ной жител\_. Лос\_ ест\_ вет\_ки и траву. Ему нужна сол\_. Мал\_чики кладут\_ её на пен\_, на камен\_. Лоси приходят лизат\_ сол\_.

Проверь себя

Стоял жаркий ден. Игор и Сергей пошли в лес. Они сели под ел. Там была тень. Какой зверь в густых ветвях? Да это же рыжая белка! Мальчики принесли в лес соль для лося. Лось – лесной житель. Лось ест ветки и траву. Ему нужна соль. Мальчики кладут её на пенёк, на камень. Лоси приходят лизать соль.

### Упражнение 6

К данным слогам подбери слоги из соседнего столбика так, чтобы получились слова, запиши эти слова:

школь	ги
маль	мо
силь	ный
боль	ной

паль чик

пись ник

крыль цо

день то

Упражнение 7

Измени слова по образцу. Раздели их для переноса.

Образец: кулёк – куль – ки.

окунёк – денёк -

хорёк – огонёк -

уголёк – василёк -

пенёк – фитилёк -

РАЗДЕЛ 4

Дифференциация букв, имеющих кинетическое сходство

Тема 1

Буквы – б – д

Запомни:

Место преграды звуков [б], – губы, [д] - дёсны

Упражнение 1

1. Вставь нужную букву б или д.

\_елил

\_ал

про\_ел

\_удка

2. Сколько получилось слов? Как понимаешь значения этих слов?

Запиши слова.

Проверь себя

Белил – покрывал что – либо белым цветом.

Делил – разъединять на части, распределять.

Дал – вручил.

Бал – большой танцевальный вечер.

Пробел – незаполненное место в тексте, промежуток.

Продел – пропустил сквозь узкое отверстие или дроблёная крупа.

### Упражнение 2

От данных слов образуй новые с помощью приставки «до».

Например : бежал – добежал.

брёл -

брал -

белил -

бил -

брил –

### Упражнение 3

Вставь пропущенные буквы б или д.

На \_ерегу реки стояла \_ача. Во \_воре коло\_ец. В коло\_це бы\_а холо\_ная во\_а. Ба\_ушка на\_рала ве\_ро во\_ы. Дуня и даша несут во\_у и поливают гря\_ки, где растут поми\_оры, \_аклажаны, \_ыни. Ба\_ушка хвалит \_евочек за помощь.

### Проверь себя

На берегу реки стояла дача. Во дворе колодец. В колодце была холодная вода. Бабушка набрала ведро воды. Дуня и Даша несут воду и поливают грядки, где растут помидоры, баклажаны, дыни. Бабушка хвалит девочек за помощь.

### Упражнение 4

1. Восстанови скороговорки, вставляя букву б или д:

И\_ут \_о\_ры во сыры \_оры. Бо\_ры хра\_ры, \_ля \_о\_рят хра\_ры.

Раз \_рова, \_ва \_рова, три \_рова.

Два \_ровосека, \_ва \_ровокола, \_ва \_ровору\_а.

2. Запиши скороговорки.

### Проверь себя

Идут бобры во сыры боры. Бобры храбры, для бобрят храбры.

Раз дрова, два дрова, три дрова.

Два дровосека, два дровокола, два дроворуба.

## ТЕМА 2

Ударные звуки [о] – [а]

*Запомни: при произношении «о» губы как бы «пишут» сами эту букву.*

### Упражнение 1

Озвучь слоги и запиши их:

- м н -  
[а] - т б -  
- с ш - [о]  
- р т -  
- х ф -  
- л д -

### Упражнение 2

Запиши данные слова в два столбика, вставляя пропущенную букву соответственно схемам:

Д\_м, в\_л, м\_жет, с\_м, п\_чка, п\_лка, ст\_л, т\_чка, кр\_тко.

[а] [о]

Проверь себя

[а] – дам, вал, мажет, сам, пачка, палка, стал, тачка, кратко

[о] – дом, вол, может, сом, почка, стол, точка, кротко

### Упражнение 3

Повтори образцы, используя цветные карандаши: а (красный), о (зелёный).

ам ар ас

он ох он

### Упражнение 4

Вставь пропущенные буквы а или о:

Г\_лки ст\_ями летят – будет д\_ждь. Больш\_й урож\_й рябины – к сильным мор\_зам зим\_й. Сух\_я и холл\_дная зим\_ – к сух\_му и ж\_ркому

лету. Если в р\_дуге преоблад\_ет синий цвет – к нен\_стью. (Народные приметы)

Проверь себя

Галки стаями летят – будет дождь. Большой урожай рябины – к сильным морозам зимой. Сухая и холодная зима – к сухому и жаркому лету. Если в радуге преобладает синий цвет – к ненастью.

## РАЗДЕЛ 5

Дифференциация звуков, сходных по артикуляции и звучанию

Тема 1

Гласные буквы ё – ю (о – у)

Рассмотри таблицу:

ё = [йо]	ю = [йу]
----------	----------

Произнеси и послушай

В каком случае ты слышишь звук [о], а в каком [у]?

Когда произносим у – губы растягиваются в узкую линию, подбородок не опускается.

Когда произносим о – рот немного шире, подбородок опускается.

Упражнение 1

Прочитай, а затем запиши слоги:

От – ут, ум – ом, ус – ос, ох – ух,

ну – но, ро – ру,

гу – го, то – ту,

ёт – ют, юм – ём, юн – ён,

ес – юс, мё – мю,

тю – тё, рю – рё, лё – лю

Упражнение 2

Вставь буквы ю, ё. Как ты понимаешь значение этих слов? Запишите их.

ю ё

кл\_в кл\_в

пл\_с пл\_с

вс\_ вс\_

Проверь себя

Клюв – у птиц роговое образование из двух удлинившихся смыкающихся челюстей.

Плюс – знак в виде крестика, обозначающий сложение.

Всю – целиком, полностью, что есть в наличии.

Клёв – о рыбах: хватать насадку, попадаться на удочку.

Плёс – широкое водное пространство между островами, перекатами, изгибами.

Все – в полном составе, без изъятия.

Упражнение 3

Изменяй слова по образцу:

Я даю – он даёт, мы даём – они дают.

Я лью - мы льём -

Я пью - мы пьём -

Я жую - мы жуём -

Я пою - мы поём -

Я шью - мы шьём -

Упражнение 4

Запиши предложения, вставь подходящие по смыслу слова, которые написаны в скобках:

Подай \_\_\_\_\_ полотенце и \_\_\_\_\_ расчёску (моё, мою).

Возьми \_\_\_\_\_ мыло и \_\_\_\_\_ щётку (своё, свою).

Погладь \_\_\_\_\_ платье и \_\_\_\_\_ кофту (твою, моё).

Проверь себя

Подай моё полотенце и мою расчёску.

Возьми своё мыло и свою щётку.

Погладь моё платье и твою кофту.

### Упражнение 5

У домика бабушки Л\_бы растёт бер\_зка. Мы л\_бим играть у бер\_зки.  
\_ра и Л\_ня принесли \_лу и пл\_шевого мишку. К нам прибежал п\_с Вь\_н.  
Гудят пч\_лы. По\_т птицы. Солнце ль\_т лучи на земл\_.

Т\_тя дала Н\_ре м\_да. Н\_ра сама ела мало м\_да. А угостила м\_дом  
Л\_ву и Андр\_шу.

### Проверь себя

У домика бабушки Любы растёт берёзка. Мы любим играть у  
берёзки. Юра и Лёня принесли юлу и плюшевого мишку. К нам прибежал  
пёс Вьюн. Гудят пчёлы. Поют птицы. Солнце льёт лучи на землю.

Тётя дала Нюре мёда. Нюра сама ела мало мёда. А угостила мёдом  
Лёву и Андрюшу.

### Тема 2

Звонкие и глухие парные согласные звуки и буквы, обозначающие  
эти буквы

#### 1) буквы в – ф

Произнеси звуки [в],[в], [ф], [ф], наблюдая за собой в зеркало.  
Обрати внимание: при их произношении нижняя губа смыкается с  
верхними зубами, выдыхаемый воздух проходит через эту щель, звук  
тянется, при этом [в], [в], произносится при помощи голоса, а [ф], [ф] без  
помощи голоса.

#### *Упражнение 1*

Закончи предложения, вставь подходящее слово.

фаза - ваза

На столе стоит \_\_\_\_\_ .

Новолуние – это \_\_\_\_\_ Луны.

влаги - флаги

На домах развивались \_\_\_\_\_.

На полях достаточно \_\_\_\_\_.

### Упражнение 2

Распредели слова на две части с буквой в и ф.

Ворона, фиалка, фабрика, вуаль, вата, фраза, халва, власть, флот, форма, выбор, фургон, внучка, фонтан, фартук, флакон, вагон, вода, сова, софа, кофе, сейф, телефон, правда, весна, портфель, туфельки, коврик.

В -

Ф -

### Упражнение 3

Читай и вставляй пропущенные буквы ф, в.

Жи́ра\_ы, коро\_а, бу\_ет, сло\_а, с\_ёкла, \_утбол, \_олейбол, порт\_ель, кон\_ерт, ли\_т, кон\_ета, про\_ерка, \_акел, з\_ук, \_артук, \_а\_ли, \_евраль, \_ы\_их, \_ести\_аль, \_у\_айка, \_ы\_еска, с\_ойст\_о, \_о\_ремя, \_ле\_о, \_ыли\_ать, \_альши\_ое, \_ое\_ода, \_ар\_ор, \_ерё\_очка.

Проверь себя

Жирафы, корова, буфет, слова, свёкла, футбол, волейбол, портфель, конверт, лифт, конфета, проверка, факел, звук, фартук, вафли, февраль, вывих, фестиваль, фуфайка, вывеска, свойство, вовремя, влево, выливать, фальшивое, воевода, фарфор, верёвочка.

### Упражнение 4

Вставь пропущенные буквы ф или в:

\_ар\_ара \_арит \_асоль. У\_еры\_икус. У\_ёдора новая \_уражка. \_илипп\_идел\_илина. \_ёкла работает на \_ерме. \_асилий работает на \_абрике. \_ещи\_несли в грузо\_ой ли\_т. Гла\_ира собрала о\_ощи и \_рукты. У\_о\_ы промокли \_арежки. Мама надела но\_ый\_артук. \_окусник показывает детям \_окусы. \_едя и \_ова – школьные то\_арищи.

Проверь себя

Варвара варит фасоль. У Веры фикус. У Фёдора новая фуражка. Филипп видел филина. Фёкла работает на ферме. Василий работает на



фабрике. Вещи внесли в грузовой лифт. Глафира собрала овощи и фрукты. У Вовы промокли варежки. Мама надела новый фартук. Фокусник показывает детям фокусы. Федя и Вовы – школьные товарищи.

2) буквы п – б

Произнеси звуки [п], [п], [б], [б], наблюдая за собой в зеркало.

Обрати внимание: при их произношении сомкнутые губы «взрываются» под давлением выдыхаемого воздуха, звук не тянется, при этом [б], [б], произносятся при помощи голоса, а [п], [п] без помощи голоса.

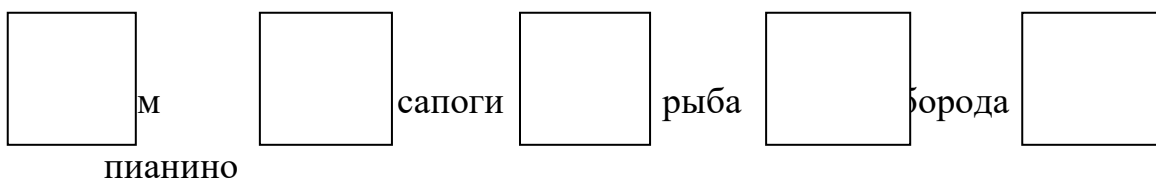
Упражнение 1

Спиши только те слова, в которых есть буква п:

Свобода, плотник, борода, брюки, пшено, лампа, зубной, зоопарк, лебедь, пружина, запах, клубок, скрипач, порошок, патруль, бегемот, банка, лампочка.

Упражнение 2

Нарисуй рисунки к словам:



Упражнение 3

Вставь пропущенный слог –па- или –ба-.

Тру\_, ры\_, тро\_, Лю\_, \_ран, \_латка, \_лец, \_зар, \_рус, ло\_та, при\_вил, за\_ва, \_гаж, \_нан, \_рта, \_лата, \_рк, \_шня, по\_ла, ры\_лка, за\_х.

Проверь себя

Труба, рыба, тропа, Люба, баран, палатка, палец, базар, парус, лопата, прибавил, забава, багаж, банан, парта, палата, парк, пашня, попала, рыбалка, запах.

Упражнение 4

Добавь к словам приставку по- и запиши новые слова:

белил - бывал -

болел - благодарил -

беспокоил - боялся -  
бродил - брился -  
бежал - бросал -  
берегла - беседовал -  
бледнеть - болтать -

### Упражнение 5

Дополни предложения подходящим по смыслу словом:

*плещут - блещут*

В синем небе звёзды \_\_\_\_\_ .

В синем море волны \_\_\_\_\_ .

*бочка - почка*

На дереве раскрылись \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ по морю плывёт.

*забор - запор*

Повалился старый \_\_\_\_\_ .

На воротах крепкий \_\_\_\_\_ .

*пропел - пробел*

Во дворе \_\_\_\_\_ петух.

Надо устранить \_\_\_\_\_ в знаниях.

Проверь себя

В синем небе звёзды блещут.

В синем море волны плещут.

На дереве раскрылась почка.

Бочка по морю плывёт.

Повалился старый забор.

На воротах крепкий запор.

Во дворе пропел петух.

Надо устранить пробел в знаниях.

### Упражнение 6

Вставь пропущенные буквы п или б:

В \_арке растут \_ольшие ли\_ы и \_ерёзы. На их ветках мирно \_оют  
\_тицы.

\_елка сидит на сосне. \_еседка стояла на \_ерегу реки. \_а\_ушка  
развесила сушиться \_ельё. \_омощь \_одос\_ела в срок. \_а\_ушка ис\_екла  
\_пирожки.

Мы \_или чай с \_еченьем. В \_ору мы искали гри\_ы. \_осле \_олезни  
\_рат осла-ел. Выросла ре\_а \_ольшая, пре\_ольшая. \_очка \_о морю \_ливёт.

### Проверь себя

В парке растут большие липа и берёзы. На их ветках мирно поют  
птицы.

Белка сидит на сосне. Беседка стояла на берегу реки. Бабушка  
развесила сушиться бельё. Помощь подоспела в срок. Бабушка испекла  
пирожки.

Мы пили чай с печеньем. В бору мы искали грибы. После болезни  
брат ослабел. Выросла репа большая, пребольшая. Бочка по морю плывёт.

### 3) буквы д – т

Произнеси звуки, которые обозначают эти буквы, наблюдая за собой  
в зеркало. Обрати внимание: при их произношении кончик языка  
упирается в верхние зубы, выдыхаемый воздух «взрывом» разрушает эту  
преграду, звук не тянется, при этом звуки [д] и [д] произносятся с  
помощью голоса, а [т] и [т] без помощи голоса.

### Упражнение 1

Поставь впереди буквы д и т и запиши получившиеся слова. Как ты  
понимаешь их смысл?

\_ачка –

\_ом –

\_очка –

\_уш –

\_ело –

\_ень –

\_ворец –

Проверь себя

Дачка – уменьшительное от слова «дача» - загородный дом, обычно для летнего отдыха.

Тачка – ручная тележка.

Дом – жилое здание.

Том – отдельная книга какого-нибудь сочинения, издания.

Дочка – ласковое обращение пожилого человека к девочке, молодой женщине.

Точка – след от прикосновения, укола чем-нибудь острым, маленькое круглое пятнышко.

Душ – приспособление для обливания мелкими струйками воды, а также само обливание.

Туш – короткое торжественное музыкальное произведение.

День – часть суток от восхода до захода Солнца, между утром и вечером.

Тень – место, защищённое от попадания прямых солнечных лучей.

Дворец – большое и великолепное здание, обычно выделяющееся своей архитектурой.

Творец – человек. Который творчески создаёт что-либо.

Упражнение 2

Закончи предложения, выбрав подходящее по смыслу слово:

*сдал – стал*

Брат \_\_\_\_\_ экзамен.

Вова \_\_\_\_\_ хорошим учеником.

*сдул – стул*

Ветер \_\_\_\_\_ с одуванчика пушинки.

Столяр сделал новый \_\_\_\_\_ .

*доска – тоска*

У Алёнушки на сердце \_\_\_\_\_ .

Перед учениками в классе висит \_\_\_\_\_ .

### Упражнение 3

Добавь недостающие слоги:

ту или ду

\_ман, \_ма, \_луп, \_пло, \_ш, \_ш, \_з, \_га, \_мба, \_ло, \_ннель, \_ша, \_шь,  
\_б.

то и до

\_к, \_ска, \_ждь, \_н, \_за, \_м, \_ктор, \_ля, \_чка, \_м, во \_й, по \_к, побе \_й,  
\_г, по \_лок, е \_й.

те и де

\_ло, \_нь, \_вять, \_ма, \_мно, \_душка, \_ло, \_рем, \_льфин, \_мп, \_ньги,  
\_сто, \_рево, \_пло, \_ти.

ти и ди

\_ван, лю \_ , \_к, \_на, \_чь, \_р, \_ран, медве \_ , \_тул, рас \_л, \_ета, прока \_л,  
лас \_к, лебе \_ .

та или да

\_за, мя \_ , \_вка, \_йна, \_ль, \_нец, \_р, \_почки, \_та, ва \_ , \_ча, во \_ , е \_ ,  
побе \_ , лопа \_ , приро-, ребя \_ , воро \_ , горо \_ , мач \_ , боро \_ , темно \_ , посу \_ ,  
свобо \_ , звез \_ , забо \_ , кар \_ .

Проверь себя

ту или ду

Туман, дума, тулуп, дупло, душ, туш, таз, дуга, тумба, дуло,  
туннель, туша, тушь, дуб.

то и до

Ток, тоска, дождь, тон, доза, дом, доктор, доля, точка, том, водой,  
поток, победой, дог, потолок, едой.

те и де

Тело, тень, девять, тема, темно, дедушка, тело, терем, дельфин, темп,  
деньги, тесто, дерево, тепло, дети.

ти и ди

Диван, люди, тик, тина, дичь, тир, тиран, медведи, титул, растил, диета, прокатил, ластик, лебеди.

та или да

Таз, мята, давка, тайна, даль, танец, дар, тапочки, дата, вата, дача, вода, еда, победа, лопата, природа, ребята, ворота, города, мачта, борода, темнота, посуда, свобода, звезда, забота, карта.

#### Упражнение 4

Перепиши слова, распределив в два столбика: с буквой т и буквой д.

Ведро, ветры, туча, подул, стук, нарядный, страны, ударил, туман, задремал, двери, свисток, труба, подруга, трава.

Д Т

#### Упражнение 5

1. Запиши слова с приставкой до-. Составь и запиши с новыми словами предложения.

Образец: тянул – дотянул.

тащил - тушил -

топал - держал -

дежурил - делал -

2. Подчеркни буквы д и т цветными карандашами.

#### Упражнение 6

Прочитай, подчеркни слоги, которыми отличаются эти слова.

День – тень, дело – тело,

следит – слетит, ходите – хотите.

#### Упражнение 7

Запиши слова в два столбика: с мягким согласным звуком [т] и мягким согласным звуком [д].

Затихли, задели, тени, стёкла, дивный, стихи, сеять, делить, девять, мать, лебеди, молодец, тетерев, надевать, дежурить, множитель, вдеть.

## Упражнение 8

Вставь буквы д или т в слова:

Вет\_р, \_евочка, с\_ирка, во\_ичка, +екабрь, \_ерево, \_ёмный, с\_енка,  
\_еньки, гос\_и, ле\_ит, не\_еля, ок\_ябрь, кар\_ина, сере\_ина, плас\_инка,  
лоша\_и, разбу\_ил, про\_янул, побе\_итель, с\_ебель, ребя\_ишки, с\_адион,  
ве\_ёрко, сморо\_ина, о\_ежда, тру\_ился.

Проверь себя

Ветер, девочка, стирка, водичка, декабрь, дерево, тёмный, стенка,  
деньки, гости, летит, неделя, октябрь, картина, середина, пластинка,  
лошади, разбудил, протянул, победитель, стебель, ребяташки, стадион,  
ведёрко, смородина, одежда, трудился.

## Упражнение 9

Измени слова по образцу:

войти – войдите

погляди – зайди -

иди – перейди -

наряди - найди –

уведи - проследи -

погоди - отойди -

приходи -

## Упражнение 10

Прочитай и повтори скороговорку. Запиши её. Подчеркни букву д в словах.

Дятел на суку сидит,

Дятел дерево долбит.

День долбит, два долбит –

Носом в небо угодит.

## Упражнение 11

Вставь пропущенные буквы д или т.

\_уня и \_аша бу\_ут поливать цве\_очки. \_ина любит пе\_ь. \_ё\_я купила \_юбик зубной пас\_ы. От жары все спря\_ались в \_ени \_ерева. \_е\_и любят наблюю\_ать за лоша\_ями. Ребя\_ишки пус\_или ло\_очку по во\_е. Скоро при\_ёт ле\_о. \_елу время – по\_ехе час. Откла\_ывай без\_елье, \_а не откла\_ывай \_ела.

Проверь себя

Дуня и Даша будут поливать цветочки. Дина любит петь. Тётя купила тюбик зубной пасты. От жары все спрятались в тени дерева. Дети любят наблюдать за лошадьями. Ребятишки пустили лодочку по воде. Скоро придёт лето. Делу время – потехе час. Откладывай безделье, да не откладывай дела.

Упражнение 12

Припиши к данным глаголам приставку от-, прочитай получившиеся слова и запиши их. Подчеркни цветными карандашами буквы д и т.

\_дал, \_тащил, \_таял, \_делил, \_дышался, \_давил, \_точил, \_дохнул, \_тянул, \_толкнул, \_далился.

Упражнение 13

Спиши. Подчеркни буквы д и т.

Таня и Тоня подруги. Таня живёт в Туле и каждое лето приезжает к Тоне в деревню. Они любят проводить время на речке. Там они плавают, загорают, играют в песке. Ходят в лес и слушают пение птиц. Хорошо летом в деревне. Сады богаты урожаем плодов. Дети пойдут с бабушкой в лес за ягодами. Там живёт лесник дядя Тихон. Он угостил детей мёдом.

3) буквы с – з

Произнеси звуки, которые обозначают эти буквы, наблюдая за собой в зеркало. Обрати внимание: при их произношении губы как бы растянуты в улыбку, язык лежит у нижних зубов, воздух проходит струёй между языком и нёбом, при этом [з], [з] произносятся при помощи голоса, а [с], [с] без помощи голоса.

Упражнение 1



Поставь в начале слов буквы з или с и запиши получившиеся слова.

Как понимаешь их смысл?

\_овет - \_авет -

\_абота - \_уббота -

\_игара - \_агар -

\_ад - \_ад -

\_айка - \_айка -

-ори - \_оли -

\_ачёт - ачок -

\_емля - \_емя -

-меся - \_мея -

Проверь себя

Совет, завет, забота, суббота, сигара, загар, сад, зад, заяка, сайка, зори, соли, зачёт, сачок, земля, семя, смеясь, змея.

Упражнение 2

Запиши слова в две колонки: с буквой **З** в первую колонку, с буквой **С** – во вторую.

Зонт, свёкла, глаза, восемь, сентябрь, август, узнал, уснул, зелёный, спелый, успел, сладкий, весло, везла, весна, осень, песок, забота, указал, базар, звезда.

Упражнение 3

1. Повтори скороговорки.

В семеро саней по семеро в сани уселись сами.

В грозу в грязи от груза арбузов развалился кузов.

2. А теперь по памяти вставь нужные буквы.

В гро\_у в гря\_и от гру\_а арбу\_ов ра\_валился ку\_ов.

В \_емеро \_аней по \_емеро в \_ани у\_елись \_ами.

Упражнение 4

При помощи приставки за- образуй от данных глаголов новые и запишите их:

сыпать - нести –  
звонить - светить –  
солить - вязать –  
мазать - стелить –

### Упражнение 5

Прочитай, вставь пропущенные буквы. З или С

На \_ тупила \_ има. \_ емля покрыла \_ ь \_ негом. \_ имой дети ходят на  
о \_ еро катать \_ я на коньках. Рядом \_ а \_ неженная горка. Ребята \_ коль \_ ят по  
\_ негу на лыжах и -анках. Им ве \_ ело. Летом у о \_ ера гу \_ тые \_ аросли.

Проверь себя

Наступила зима. Земля покрылась снегом. Зимой дети ходят на  
озеро кататься на коньках. Рядом заснеженная горка. Ребята скользят по  
снегу на лыжах и санках. Им весело. Летом у озера густые заросли.

### ТЕМА 3

#### *Оглушение звонких согласных*

1) оглушение звонких согласных в середине слова. Запомни

Парный звонкий согласный звук в середине слова перед глухим  
согласным звуком всегда оглушается (ложка – [л] [о] [ш] [к] [а] ). Звонкий  
согласный звук произносится как его парный глухой согласный звук.

[б] – [п]

[в] – [ф]

[г] – [к]

[д] – [т]

[ж] – [ш]

[з] – [с]

Чтобы убедиться, какую согласную букву ты должен написать,  
обратись к гласным: поставь рядом с согласной гласную букву и убедись,  
звонкий или глухой звук звучит.

ложка – ложечка

лодка - лодочка

### Упражнение 1

К слову, записанному так, как оно произносится, припиши слово так, как оно пишется:

[ношки] – [нокти] -

[локти] – [головка] -

[гласки] – [зупки] -

[брофки] -

Проверь себя

[ношки] – ножки [нокти] - ногти

[локти] – локти [головка] - головка

[гласки] – глазки [зупки] - зубки

[брофки] – бровки

### Упражнение 2

Проверь написание сомнительных согласных.

\_\_\_\_\_ - бородка

\_\_\_\_\_ - шубка

\_\_\_\_\_ - тетрадка

\_\_\_\_\_ - плитка

\_\_\_\_\_ - книжка

\_\_\_\_\_ - обложка

\_\_\_\_\_ - сказка

\_\_\_\_\_ - крышка

\_\_\_\_\_ - полоска

\_\_\_\_\_ - коробка

\_\_\_\_\_ - пуговка

\_\_\_\_\_ - травка

\_\_\_\_\_ - верёвка

Проверь себя

борода - бородка

шуба - шубка  
тетради - тетрадка  
плита - плитка  
книжечка - книжка  
обложечка - обложка  
сказать - сказка  
крышечка - крышка  
полосочка - полоска  
коробочка - коробка  
пуговица - пуговка  
трава - травка  
верёвочка - верёвка

### Упражнение 3

Прочитай поговорки. Проверь написание пропущенных букв, вставь пропущенные согласные буквы.

Ры\_ка мелка, да уха сла\_ка.  
На мы\_ку и ко\_ка зверь.  
В чужой ло\_ке всегда больше ры\_ки.  
Молод – с игру\_ками, стар – с поду\_ками.  
Ле\_ка ноша на чужом плече.  
С него взя\_ки гла\_ки.  
Хороша ка\_ка, да мала ча\_ка.  
Ко\_ке игру\_ки, да мы\_ке слё\_ки.  
Голосиста пта\_ка, да грязна руба\_ка.  
Проверь себя  
Рыбка мелка, да уха сладка.  
На мышку и кошка зверь.  
В чужой лодке всегда больше рыбки.  
Молод – с игрушками, стар – с подушками.  
Легка ноша на чужом плече.

С него взятки гладки.

Хороша кашка, да мала чашка.

Кошке игрушки, да мышке слёзки.

Голосиста пташка, да грязна рубашка.

#### Упражнение 4

Подбери слова, соответствующие данным схемам:

\_\_ \_ шка –

\_\_ \_ жка -

\_\_ \_ дка –

\_\_ \_ тка –

\_\_ \_ ска –

\_\_ \_ зка –

#### Проверь себя

Чашка, кошка, вышка, мышка, кашка, сушка, пышка.

Клюшка, плошка, брошка, плошка, крошка, крышка.

Рубашка, катушка, подушка, лягушка, окрошка, засушка.

Братишка, покрывка, верхушка, картошка, старушка.

Ножка, ложка.

Пряжка, стёжка, кружка.

Стрижка, фуражка, стружка, серёжка, варежка, обложка.

Сыроежка, застёжка, подножка.

Лодка, кадка, будка, дедка.

Грядка, грудка, сводка, прядка.

Загадка, соседка, отгадка, посадка, беседка.

Разведка, проводка.

Нитка, сетка, ветка, ватка, детка.

Клетка, плитка, глотка, плётка.

Пилотка, палатка, попытка.

Таблетка, конфетка, кровать.

Каска, маска, леска, соска.

Краска, сноска, описка.

Коляска, записка, полоска, вывеска.

Прописка, колбаска, подвеска, подписка.

Вязка.

Указка, смазка, слёзка, сказка, связка.

Берёзка, завязка, вырезка, замазка.

Погрузка, подрезка.

2) оглушение в конце слова

Упражнение 1

Подчеркни согласную, которую надо написать на конце слова.

Напиши проверочное слово:

суп (п, б) - са(д, т) -

кра(п, б) – заво(д, т) -

зу(п,б) – наро(д, т) -

сугро(п,б) – тру(т, д) -

малы(ш, ж) - ланды(ш, ж) -

но(ш,ж) - моро(с, з) -

арбу(з, с) -гру(з, с) -

шка(ф, в) - шар(ф, в) -

жира(ф, в) -утю(г, к) -

овра(г, к) -фла(г, к) -

бере(г, к) - фарту(к, г) –

Упражнение 2

Прочитай и вставь подходящие гласные буквы. Впереди пиши проверочное слово для парной согласной буквы в слове.

\_\_\_\_\_ - л\_в

\_\_\_\_\_ - р\_д

\_\_\_\_\_ - сн\_г

\_\_\_\_\_ - гл\_з

\_\_\_\_\_ - гр\_б

### Упражнение 3

Запиши слова в два столбика : 1 столбик – со звонкой согласной, 2 столбик – с глухой согласной.

Кни\_ка, була\_ка, ча\_ка, ко\_ка, ре\_кий, сле\_ки, стру\_ка, покры\_ка, кру\_ка, серё\_ка, коля\_ка, лоша\_ка, про\_ка, клу\_ки, сапо\_ки, теле\_ка, но\_, гла\_, страу\_, голо-, докла\_, сапо\_, кру\_, бол\_, вра\_, стол\_, мос\_, тор\_, малы\_, бага\_, похо\_.

#### Проверь себя

Книжка, булавка, чашка, кошка, редкий, следки, стружка, крышка, кружка, серёжка, коляска, лошадка, пробка, клубки, сапожки, тележка, нос, глаз, страус, голос, доклад, сапог, круг, болт, враг, столб, мост, торт, малыш, багаж, поход.

### Упражнение 4

Соедини стрелочками существительные с подходящими по смыслу прилагательными.

луг съедобный

лук цветущий

пруд

старый

прут

опасный

плод

горький

плот

сладкий

гриб

гибкий

грипп

быстрый

## ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

Шестнадцатое апреля  
Диктант

Весной в лесу

1) Там же майское утро. Воздух  
лёгкий и чистый. Яркое  
солнце золотит деревья.  
Растут молодые листочки  
берёз и осин. Звонят душистые  
черёмуха. Ах как пахнут  
сосны и ель! Лесная палянка  
киструет цветными синими  
калокольчички. Белотом ландыши.  
У травы глечит белый глечок  
земляники. Как цветками журчат  
пчёлы. Они пьют сладкий цвето-  
чный сок. Весело распевают тичье

Стихование

Скоро каникулы

Скоро каникулы. Дети поедут в  
лагерь. Уже объявили день отъезда.  
Саша останется дома и будет  
ходить на детскую тичь адку.  
Серёжа едет в деревню. Там  
очень хорошо. В выходные его  
родители поедут туда. Там много  
цветов.



## Списывание

### Скоро каникулы

Скоро каникулы. Дети поедут в лагерь.  
Уже объявили день отъезда. Сама Анна  
нетя дома и будут ходить на детскую  
площадку. Серёжа уедет в деревню.  
Там очень хорошо. В выходные его по-  
друзья поедут туда много цветов.

## Шестидцатое апреля

### Диктант

#### Весна в лесу

Раннее майское утро.

Воздух лёгкий и чистый,

Яркая солнце золотит деревья.

Тысяча маленьких листочки берёз и осин

Светит весна и душит черемуха

Ака пахнут сосны и ели!

Лесная полянка прелеет цветами синими

и колокольчики белые одуванчики

Белеют ландыши.

Из травы видят белый грибок земля

ники.

Вод светаны купают плывы.

Сын пьют шотки сметочный сок.

Весело попеваот птицы

### Списывание

#### Скоро каникулы

Скоро каникулы. Дети поедут в лагерь. Уже объявили день отъезда. Саша останется дома и будет ходить на детскую площадку. Серёжа уедет в деревню. Там очень хорошо. В выходные его родители поедут туда. Там много цветов.

#### Весной в лесу (55 слов)

Раннее майское утро. Воздух лёгкий и чистый. Яркое солнце золотит деревья. Блестят молодые листочки берёз и осин. Цветет душистая черёмуха. А как пахнут ели и сосны!

Лесная полянка пестреет цветами. Синюют колокольчики. Белеют ландыши. Из травы глядит белый глазок земляники. Над цветами жужжат пчёлы. Они пьют сладкий цветочный сок. Весело распевают птицы.

#### Скоро каникулы

Скоро каникулы. Дети поедут в лагерь. Уже объявили день отъезда. Саша останется дома и будет ходить на детскую площадку. Серёжа уедет в деревню. Там очень хорошо. В выходные его родители поедут туда. Там много цветов.