



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

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ В
ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Проверка на объем заимствований:
88,26 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«18» 10 2023 г. № 2
Александров

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-306-173-2-2
Коваленко Марина Викторовна

Научный руководитель:
доцент кафедры педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук
Резникова Елена Васильевна

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	7
1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе... ..	7
1.2. Формирование письменной речи в онтогенезе.....	13
1.3. Научные представления о дисграфии: понятия, классификация в психолого-педагогической и специальной литературе.....	24
Выводы по 1 главе.....	32
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	35
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.	35
2.2. Особенности письменной речи младших школьников с артикуляторно- акустической дисграфией.	41
2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению артикуляторно- акустической дисграфии у младших школьников.	48
Выводы по 2 главе.....	57
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	59
3.1. Методики изучения письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в условиях общеобразовательной школы.....	59
3.2 Состояние письменной речи у младших школьников с артикуляторно- акустической дисграфией.	64

3.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе её преодоления.....	72
3.4. Анализ результатов экспериментальной работы	84
Выводы по 3 главе.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	92
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	95
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	105

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков – письма. В научных трудах ученых, таких как: О.И. Азовой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой отмечается, что специфические расстройства письменной речи влекут за собой нарушения в овладении орфографии, что является причиной стойкого отставания, отклонения в формировании личности ребенка. В связи с этим актуальным является поиск предпосылок ведущих к артикуляторно-акустической дисграфии, для ранней коррекции нарушений письменной речи у младших школьников.

Характерным признаком дисграфии является наличие стойких повторяющихся ошибок на письме, которые возникают у обучающихся общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха. Не смотря на то, что проблемой дисграфии занимается большое количество отечественных ученых, детей с данным синдромом становится все больше. Это требует изучения причин данного явления и поиска новых эффективных подходов к профилактике и коррекции дисграфий у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе. Таким образом, актуальность вышеизложенных положений по проблеме нарушений письма, обусловила

выбор темы исследования «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе коррекционной работы».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать возможность преодоления артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования – психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

Предмет исследования - особенности содержания коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников на занятиях логопеда.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1) Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма у младших школьников.

2) Изучить особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно - акустической дисграфией.

3) Разработать содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников на занятиях логопеда.

Гипотеза исследования: результативность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии будет успешнее, если при проведении логопедических занятий использовать специально отобранное содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников на занятиях логопеда.

Методологической базой исследования являются: работы по проблеме нарушений письменной речи (А.Н.Корнев, И.Н. Садовникова,

Т.А. Фотекова); научные теории о психофизиологических механизмах и психологической структуре процесса письма (Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Леонтьев, А. Лурия и другие); психолингвистические теории, трактующие причины дисграфии как следствие несформированности отдельных языковых операций, недостаточной сформированности процессов интеграции различных компонентов языковой системы (Р.И. Лалаева).

Методы исследования: теоретический (анализ литературы по теме исследования, обобщение и систематизация материала), констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что отобран комплекс игр и упражнений для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников для логопедических занятий.

База проведения эксперимента: Муниципальное общеобразовательное учреждение «СОШ п. Полевой», учащиеся 6 учеников 2 класса.

Структура исследования: работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 ..Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

На современном этапе развития общества совместно с формированием гуманистической направленности образования интенсивно развивается идея психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса, возникшая в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной психологической помощи.

Впервые психологический термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития».

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Более 200 лет в системе специального образования развивается модель взаимодействия специалистов разного профиля, направленного на всестороннюю диагностику развития ребенка и создание коррекционно развивающих программ, но только 10-15 лет назад вместе с формированием гуманистических ориентации в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка.

Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами права ребенка на полноценное развитие.

Понятие «сопровождение» берет своё начало из трудов М.Р. Битяновой и Е.И. Казаковой и характеризуется как «новая образовательная технология». По мнению Е.И. Казаковой, основой для формирования теории и практики комплексного сопровождения является системно-ориентационный подход. В то же время, важнейшее положение заключается в приоритете опоры на внутренний потенциал развития самого субъекта. Под «сопровождением» понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Е.И. Казакова под субъектом развития понимает, как развивающегося человека, так и развивающуюся систему. В данной системе в качестве ситуации жизненного выбора выступают конкретные проблемные ситуации, во время решения которых субъект сам определяет для себя путь развития. Ею описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

С точки зрения М.Р. Битяновой, понятие «сопровождение» стоит характеризовать как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия». По определению автора, сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка.

Методологической основой психолого-педагогического сопровождения выступают:

- 1) гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса;
- 2) теория педагогической поддержки (О.С. Газман);
- 3) личностно-ориентированный подход (Ш.А. Амонашвили, К. Роджерс, И.С. Якиманская);
- 4) положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Л.В. Трубайчук).

Специфику понятия «сопровождение» более точно и полно можно проследить в процессе сопоставления его со сходными понятиями. К более сходным и близким понятиям относится понятие «педагогическая поддержка», закрепившееся как в отечественном, так и в зарубежном образовании на рубеже XX-XXI вв. Этому способствовали такие факторы, как целенаправленная разработка идей педагогики о поддержке, создание целостной концепции сопровождения и поддержки, широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической общественности. Стоит отметить, что, с точки зрения О.С. Газмана, который активно занимался проблемами теории и практики педагогической поддержки, наряду с воспитанием и обучением педагогическая поддержка детей в образовании относится к одной из форм деятельности образовательного учреждения.

Понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина – «психолого-педагогическое сопровождение», наиболее полно отвечающего гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией, обозначенным в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, К. Роджерса, И.С. Якиманской и др.

В педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной

готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлении к личностному росту, самосовершенствованию.

Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении.

В психологическом словаре «социально-психологическое сопровождение» трактуется как целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога.

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях

образовательного процесса. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами.

Л.Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в процессе которого решаются следующие задачи:

- 1) психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;
- 2) создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
- 3) индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
- 4) повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Л. Г. Субботина утверждает, что сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком личностно значимых выборов.

Теоретическая идея необходимости помощи в ситуациях развития нашла свое практическое воплощение в работе центров и служб психолого-педагогического медико-социального сопровождения детей или просто центров и служб сопровождения. Чаще всего центрами сопровождения называют те учреждения в системе образования, которые автономны по отношению к другим образовательным учреждениям и связаны с последними только договорами о сотрудничестве.

Службы сопровождения – это структурные подразделения воспитательно-образовательного учреждения, возникающие в его рамках, подчиняющиеся руководству образовательного учреждения и предназначенные для сопровождения учащихся этого учреждения.

Как показал анализ литературы, термин «сопровождение» еще не получил устойчивого определения. Также нет четкого определения форм и видов сопровождения.

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е. И. Казаковой (1995-2001).

Ею выделено несколько источников создания отечественной системы сопровождения:

- 1) опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;
- 2) опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы доверия, кризисные службы и т.д.);
- 3) многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии; - разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающие развитие образовательных учреждений;
- 4) исследования различных крупных вузовских научных центров;
- 5) реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся (более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства», в США и других странах);
- 6) опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и психологов.

Психолого-педагогическое сопровождение совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Таким образом, в результате анализа литературы было определено понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Под этим понятием понимаем сопровождение как, движение с ребенком по его индивидуальной траектории. Это понятие рассматривается как метод,

обеспечивающий создание условий, обуславливающих максимально эффективную поддержку ребенка в стремлении реализовать свои способности, интересы и как процесс, состоящий из этапов, последовательное прохождение которых необходимо для полноценного развития детей.

При разработке модели психолого-педагогического сопровождения детей школьного возраста будем опираться на работы Е. И. Казаковой, С. А. Марковой, Л. Г. Субботиной, Л. М. Шипицыной, И. А. Липских, В. П. Бондарева и других. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем развития личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе.

1.2 Формирование письменной речи в онтогенезе

Онтогенез – процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям, которые необходимо учитывать в общении с детьми, и особенно при исправлении их «речевых ошибок». Изучением этого вопроса занимались А.Н. Гвоздев, А.Н. Леонтьев, М.Ф. Фомичева и др.

Письменная речь – одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Письмо сложный многоуровневый процесс, обеспечивается действием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон

коры головного мозга. Для овладения письмом необходимо своевременное формирование всех областей мозга и их сохранность.

И.Н. Садовникова отмечает, что письмо является сложным многоуровневым процессом, в реализации которого участвуют различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный, осуществляющие последовательный перевод артикулемы в фонему, фонемы в графему, графемы в кинему.

Письменная речь – сложная по структуре и функциональной организации психическая деятельность, включающая в себя целый ряд последовательных операций, включающих целостную самоорганизующуюся функциональную систему.

По мнению А.Р. Лурия и устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

Так как формирование письменной речи происходит после возникновения устной речи, то временные рамки возникновения письменной речи более поздние.

Итак, для овладения письменной речью у ребенка должны быть зрелыми многие психические функции, так как данный процесс является сложной умственной деятельностью.

Периодизация развития речи находится в поле зрения многих авторов (Л.С. Выготский, В.А. Артемов, Н. И. Жинкин, А.Н. Соколов, А.А. Леонтьев).

В работах А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, Г.Л. Розенгард-Пупко, Д.Б. Элькониной, Н.Х. Швачкина, В.И. Бельтюкова, А.К. Марковой подробно описано становление речи у детей с самого раннего детства. Эти авторы с разных позиций рассматривают и определяют этапы развития речи.

На современном этапе развития науки более обоснованным, очевидно, можно считать выделение именно, четырёх этапов в процессе развития речи, поскольку её интенсивное формирование продолжается и в школьном возрасте, совпадающем с периодом начального школьного обучения.

Согласно концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

Подготовительный (с момента рождения до года). В первый год жизни происходит подготовка к овладению речи. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, далекие от звуков человеческой речи. Но крик и плач играют большую роль в развитии тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Немного позже ребенок начинает реагировать на голос говорящего, а именно, перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца жизни ребенок начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Позже ребенок начинает реагировать на интонацию: на ласковую – оживляется, на резкую – плачет. Около 2 мес. появляется гуление и к началу 3-го мес. – лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых. Около 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

Возраст от 11 месяцев до начала второго года жизни ребенка является переломным, поскольку в речи ребенка появляются первые слова. Эти слова могут полностью совпадать с образцами взрослой речи («мама», «папа», «баба» и т.д.), но могут носить и искаженный характер «ня» – на, «да» – дай, «кика» – киска, «де» – идем, и т.д. Данный период характеризуется стремительными темпами овладения ребенком этими словами и активным их использованием в собственной речи.

Как отмечают А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев причина столь высокой активности ребенка заключается в овладении им возможностями первичного обобщения и замещения словом целого класса объектов действительности. Состав артикуляций, производимых ребенком в это время, становится уже более менее близким к родному языку.

И.Ю. Кулагина отмечает, что появление первых слов и рост их числа характеризуют переход ребенка к следующему этапу развития.

Преддошкольный (от года до 3 лет). До 3-х лет начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. На данном этапе возможно, что ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово каша может означать в разные моменты вот каша; дай кашу; горячая каша. Или слово папа может означать пришел папа; нет папы; папа, подойди и т. п.

Для этого периода характерна ситуационная речь, т.е. ребенка можно понять в зависимости от того в какой ситуации он находится в общении со взрослым. Ситуационная речь ребенка сопровождается жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

В преддошкольный период словарь ребенка увеличивается следующим образом: к 1 г. 6 мес. – 10-15 слов, к концу 2-го года жизни словарь увеличивается до 300 слов, к трем годам словарь составляет 1000 слов.

В этот период у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования. Далее

постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

Дошкольный (от трех до семи лет). В возрасте от 3 до 7 лет у детей развивается навык слухового контроля за собственным произношением. В этот период у детей наблюдается неправильное звукопроизношение (как правило, свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л). Формируется фонематическое восприятие.

В возрасте 4-6 лет у детей отмечается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарный запас ребенка составляет 3000-4000 слов. В работах К.Д. Ушинского особое внимание уделяется чувству языка, которое подсказывает ребенку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

Одновременно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений.

По определению А.Н. Гвоздева, к 3 годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории. На четвертом году жизни дети начинают в речи использовать как простые, так и сложные предложения. Наиболее распространенной формой высказывания в данном возрасте является простое распространенное предложение. Уже на пятом году жизни дети достаточно свободно пользуются структурой сложно-сочиненных и сложноподчиненных предложений. В этот момент высказывания детей начинают напоминать короткий рассказ. Ответы на вопросы начинают включать в себя все большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об

успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью.

В дошкольный период заметно улучшается фонематическое восприятие: сначала дети начинают дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К четырем годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Школьный (от семи до семнадцати лет). С семи лет у детей начинает преобладать учебная деятельность, поэтому главной особенностью развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим является сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Письменная речь начинает занимать ведущую роль.

Перестройка речи в школьном возрасте происходит от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Таким образом, вышеизложенные периоды не могут иметь строгих, четких границ, каждый из них плавно переходит в последующий.

Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием средств языка (звуков речи, слов, грамматических правил) препятствуют формированию письменной речи.

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 графомоторной программы.

Развитие мелкой (пальчиковой) моторики не только имеет ведущее значение для успешного овладения актом письма, но и ускоряет процесс развития речевой моторики, так как представительства в мозге движений мышц языка и пальцев рук близко соседствуют. М.М. Кольцова отмечает, что есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат.

Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина раскрывают возрастные особенности развития тонкой моторики рук у детей.

1-2 года. Держит два предмета в одной руке; чертит карандашом, переворачивает страницы книги. Ставит друг на друга от 2 до 4 кубиков. 2-3 года. Открывает ящик и опрокидывает его содержимое. Играет с песком и глиной. Открывает крышки, использует ножницы, красит пальцем. Нанизывает бусы.

3-4 года. Держит карандаш пальцами, копирует формы несколькими чертами. Собирает и строит постройки из 9 кубиков.

4-5 лет. Рисует карандашами или цветными мелками. Строит постройки более чем из 9 кубиков. Складывает бумагу более чем 1 раз. Определяет предметы в мешке на ощупь, лепит из пластилина (от 2 до 3 частей), шнурует ботинки. Таким образом, развитие тонкой моторики рук проходит свой путь становления и достигает своей зрелости к моменту начала обучения в школе.

Формирование письменной речи тесно связано с развитием зрительно-моторной координацией, которая так же совершенствуется в процессе роста и развития ребенка:

3-6 мес. Направляет руки ко рту. Следит за движением рук, под контролем зрения и направляет руку к предмету и захватывает его.

6-12 мес. Развивается «единое» поле зрения и действия. Глаз направляет движения руки. Перекладывает предмет из одной руки в другую. Может положить ложку в чашку, кубики в коробку.

1-2 года. Чертит штрихи и «каракули». Держит чашку, поднимает ее и пьет. Помещает квадрат в квадратную прорезь, овал – в овальную. Повторяет изображения нескольких горизонтальных, вертикальных и округлых линий.

2-3 года. Может крутить пальцем диск телефона, рисует черточки, воспроизводит простые формы. Режет ножницами. Рисует по образцу крест.

3-4 года. Обводит по контурам, копирует крест, воспроизводит формы. Хватает катящийся к нему мяч.

4-5 лет. Раскрашивает простые формы. Копирует заглавные буквы. Рисует простой «дом» (квадрат и диагонали). Рисует человека, изображая от 2 до 3 частей его тела. Копирует звезду, квадрат. Дорисовывает три части в незавершенную картину.

5-6 лет. Аккуратно вырезает картинки. Пишет буквы и числа. Дорисовывает недостающие детали к картинке. Бьет молоточком по гвоздю. Воспроизводит геометрические фигуры по образцу.

Таким образом, в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

1. осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
2. полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
3. владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

4. владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5. владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания. Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо.

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки.

М.М. Безруких отмечает, что на второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил.

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдении правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно

овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила.

Позднее были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма).

М.М. Безруких подчеркивает, что на ориентировочном этапе, относящемуся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения.

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам.

Одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, расчленять их на составные графические элементы, а при написании каждого из них выделить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента.

И.Н. Садовникова отмечает, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. В дальнейшем ученик

переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка.

Таким образом, формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

1.3 Научные представления о дисграфии: понятия, классификация в литературе

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений. Р.И. Лалаева дает следующее определение:

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения

письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения.

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

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

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

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

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

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

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

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

Для классификации данного нарушения письменной речи используют различные критерии: вид нарушенных анализаторов, нарушения психических функций, несформированности операций письма.

На сегодняшний день, одной из действующих классификаций дисграфии является классификация на основе психолого-педагогического подхода, разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена в 70-80-х гг. XX века. В основе лежит учет несформированности языковых операций. Дисграфия понимается прежде

всего как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции. Причины дисграфии у детей – недоразвитие высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – неполноценность тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических.

Итак, выделяют пять видов дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия

Данный вид дисграфии часто возникает вследствие имеющегося или имевшегося нарушенного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как и говорит. Этот вид дисграфии проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют смешениям, заменам, отсутствию звуков в устной речи. В большинстве случаев артикуляторно-акустическая дисграфия наблюдается при дизартрии, ринолалии, полиморфной дислалии. В некоторых случаях буквы могут заменяться на письме даже после устранения замен в устной речи. В этом случае можно сделать предположение о том, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как четкие кинестетические образы звуков недостаточно сформированы. Но замены и пропуски звуков могут не всегда отражаться при письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания

На письме ребенок заменяет звуки фонетически близкие, хотя в устной речи нарушений в произношении этих звуков не наблюдается. Также могут быть трудности с обозначением мягкости согласных на письме. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении. Также очень часто заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Согласно С.

Борель-Мезонни, О. А. Токаревой данная дисграфия возникает чаще всего из-за нечеткого слухового восприятия, неточности дифференциации звуков.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза характеризуется тем, что в ее основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза, таких как деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. По мнению А.Н. Корнева, данный вид дисграфии может возникнуть вследствие языкового недоразвития ученика. Как отмечает автор, предпосылками языкового анализа и синтеза являются сформированные успешные процессы, слухоречевая память, произвольное внимание. При языковом недоразвитии на письме отмечаются искажения структуры слов и предложений. Самыми распространенными будут искажения звукобуквенной структуры слова, это связано с тем, что фонематический анализ является самым сложным видом языкового анализа и синтеза. Характерными будут ошибки в виде пропусков гласных, перестановок букв, пропусков согласных при их стечении, вставок лишних букв, пропусков, добавлений, перестановок слогов. По Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, при нарушенном делении предложений на слова наблюдаются следующие ошибки: слитное написание слов с другими словами; отдельное написание слова, отдельное написание приставки и корня слова. При нарушении звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов.

Л.Г. Парамонова отмечает, что при данном виде дисграфии могут наблюдаться такие ошибки как: пропуск гласных и согласных букв, перестановка букв в слове, слитное написание слов в предложении. По мнению автора, возникновение таких ошибок связано с неумением ребенка ориентироваться в речевом потоке.

А.Н. Корнев отмечал, что возникновение дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза может быть связано с наличием у ребенка общего недоразвития речи, также она может быть характерна для детей с алалией.

По И.Н. Садовниковой, недоразвитие языкового анализа может проявляться в виде пропусков, перестановок, вставок букв либо слогов.

Преодоление данного вида дисграфии возможно при целенаправленном обучении ребенка звуковому анализу и синтезу слов.

4. Аграмматическая дисграфия возникает чаще всего вследствие недоразвития лексико-грамматической стороны речи и проявляется в виде аграмматизмов на письме.

Проявления аграмматической дисграфии наиболее подробно описаны в трудах таких авторов как С.Ф. Яковлев (1987-1988г.), Л.Г.Парамонова (2001). С.Ф. Яковлев (1998) выделил три группы аграмматизмов:

- аграмматизмы на уровне связного текста (обусловлены несформированностью внутреннего программирования связного высказывания);
- синтаксические аграмматизмы на уровне отдельного предложения (являются следствием расстройства внутреннего программирования высказывания и поверхностного синтаксирования);
- морфологические аграмматизмы (обусловлены неправильным грамматическим структурированием).

Согласно исследованиям Л.Г. Парамоновой (2001), при аграмматической дисграфии у ребенка наблюдаются трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Детям тяжело удается соблюсти последовательность описываемого события, очень часто она грубо нарушается.

На уровне предложения аграмматизмы могут проявляться в виде искажения морфологической структуры слова, замены префиксов,

суффиксов, неправильного употребления падежных окончаний («пять стулов»), нарушении предложно-падежных конструкций (над домом – «на домом»), изменении падежа местоимений (около него – «около ним»), числа существительных («дети бежит»), нарушении согласования слов, нарушении синтаксического оформления речи, трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

А.В. Ястребова после анализа письменных работ учащихся обращает внимание на то, что у детей с аграмматической дисграфией плохо развита связная речь. Дети неправильно выстраивают письменное высказывание, употребляют в речи простые распространенные предложения и предложения с однородными членами. Эти предложения отличаются незаконченностью мысли, неполнотой высказывания; наблюдаются пропуски слов, неправильное их построение, несвязность. Также А.В. Ястребова отмечает, что в работах детей наблюдается большое количество ошибок, связанных с неправильным согласованием, употреблении видовых и залоговых форм, использовании предлогов и союзов.

Исходя из вышесказанного мы видим, что аграмматизмы при письме могут наблюдаться как на уровне связного текста, так и на уровне предложения и на уровне словосочетаний и слов.

5. Оптическая дисграфия, по Р.И. Лалаевой, связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Проявляется этот вид дисграфии в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего подвергаются замене графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (в–д, т–щ); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и–ш, п–т, х–ж, л–м); зеркальное написание букв, пропуски элементов,

особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау-оу), лишние (ш-ии), и неправильно расположенные элементы (х-сс, т-пп).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Причин способствующих возникновению дисграфии много, они могут быть как органическими так и функциональными, биологическими или социальными. К нарушениям письма могут привести органические поражения коры головного мозга. Многие авторы отмечают, что дисграфия может быть следствием воздействия вредоносных факторов в пренатальный, натальный или постнатальный период.

По мнению А.Н. Корнева, возникновению дисграфии в большей степени способствуют сравнительно поздно воздействующие вредоносные факторы (интра – и постнатального периода) и, как правило, нарушения письма проявляются как следствие влияния совокупности патогенных факторов[28].

Т.Г. Визель указывает на то, что нарушения письма могут возникнуть вследствие наследственной предрасположенности (конституциональных особенностей). Социальные факторы тоже могут оказать влияние на происхождение дисграфии.

Делать заключение о том, что у ребенка есть дисграфия можно только во втором полугодии второго класса. Это связано с тем, что именно к этому периоду дети овладевают основным принципом письма – фонетическим.

О наличии дисграфии у учащегося говорят следующие признаки:

- наличие в письменных работах специфических ошибок;
- частотность специфических ошибок;

- стойкость ошибок, т.е. специфические ошибки должны обнаруживаться на протяжении длительного времени и практически во всех видах письменных работ;

Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой и другими авторами накоплено большое количество данных о симптоматике специфических нарушений письма. Специфические ошибки могут проявляться в виде искажений и замен букв, искажений звукослоговой структуры слова, нарушения написания слов в предложениях, а также в виде аграмматизмов.

И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письма. В ее основе лежит принцип поуровневого анализа специфических ошибок. Согласно данной классификации выделяются три группы ошибок: на уровне буквы и слога, на уровне слова и на уровне предложения. К первой группе автор относит ошибки звукового анализа, ошибки фонематического восприятия (трудности в дифференцировании фонем), смешение букв по кинетическому принципу. К ошибкам на уровне слова И.Н. Садовникова относит: раздельное написание частей слова, слитное написание служебных слов, смешение границ слов, нарушения словообразования и т.п. К третьей группе ошибок относят аграмматизмы, нарушения границ предложения и т.д.[57].

Таким образом, следует заметить и то, что письменная речь достаточно автономна и отлична от устной даже на начальных этапах овладения ею. Существует много примеров, когда дети с каким-либо дефектом устной речи (например, нарушением звукопроизношения как фонетического, так и фонематического характера) хорошо овладевают письмом. Дефект может не оказывать влияния на качество письма, если он единичен, т. е. нормальное функционирование остальных звеньев в системе письма, таких, как оптический анализ и синтез, слухо-речевая и зрительная память, внимание и мыслительные процессы, компенсирует его.

Выводы по 1 главе

В первой главе мы произвели анализ теоретических источников по вопросам психолого-педагогического сопровождения, рассмотрели научные представления о дисграфии: понятия, классификацию, нами было рассмотрено формирование письменной речи в онтогенезе.

Таким образом, в научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождения» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Мы придерживаемся следующего определения психолого-педагогического сопровождения это совместная деятельность специалистов образования и родителей, направленная на создание системы педагогических, социально-психологических условий, способствующих успешному обучению, социализации и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде.

Так же мы выяснили, что термин «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Были приведены несколько наиболее известных определений.

В процессе изучения дисграфии ученые разработали множество классификаций. В настоящее время актуальной является классификация, классификация дисграфии разработанная Р.И. Лалаевой и сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена в 70-80-х гг. XX века. В основе лежит учет несформированности языковых операций. Дисграфия понимается прежде всего как специфическое нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции. Причины дисграфии у детей – недоразвитие высших

психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства - неполноценность тех или иных операций письма, преимущественно лингвистических. Итак, выделяют пять видов дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия
2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания
3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза
4. Аграмматическая дисграфия
5. Оптичная дисграфия

Данной классификации мы придерживаемся в ходе своего исследования.

Так же было рассмотрено формирование письменной речи в онтогенезе. Онтогенез – процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Онтогенез – процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям[82].

Таким образом, овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО- АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

В клинико-психолого-педагогическую характеристику младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией входят имеющиеся у детей клинико-психопатологические проявления, выраженные в преобладающих нарушениях письма, а также совокупности нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, оказывающих отрицательное воздействие на состояние письменной речи [4, с. 48].

Стоит обратить внимание на тот аспект, что клинические проявления дисграфии были исследованы такими педагогами и исследователями, как С.С. Мухина, И.П. Павлова, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой и др. Такими авторами, как А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова были изучены психологические особенности обучения детей с дисграфией.

Предпосылками возникновения дисграфии могут являться как недоразвитие головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах либо его или поражение. Более того, причинами появления дисграфии могут быть следующие: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка [22, с. 89].

В соответствии с анализом нейропсихологических исследований было установлено, что функциональная несформированность лобных отделов мозга способствует неполному развитию нейродинамического компонента психической деятельности ребенка, что может проявляться в наличии нарушений организации письменной деятельности, а именно:

неустойчивости внимания, недостаточной сформированности функций саморегуляции и контроля.

При этом функциональная несформированность правого полушария мозга может быть напрямую связана с трудностями пространственных представлений ребенка, нарушениями действий в пространстве, а также отсутствием системы воспроизведения слухоречевых и зрительных стандартов или образцов. В свою очередь, функциональная несформированность левой височной области создает определённые трудности в процессе выявления различий звукопроизношения, формировании фонематического слуха. Данные нарушения способствуют тому, что у ребенка не полностью формируется слухоречевая память ввиду отсутствия ее избирательности [33, с. 61]. Кроме того, недоразвитие подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность развития фоновых составляющих психической деятельности, а также письменной речи, выраженной в недостаточной плавности, переходе, уровня тонуа, что напрямую отражается на ее графическом представлении [2, с. 76].

На сегодняшний день выделяют следующие социально-психологические факторы, способствующие возникновению дисграфии у детей младшего школьного возраста:

- двуязычие (билингвизм) в семье;
- неправильная речь взрослых и сверстников;
- низкий уровень взаимодействия с людьми, установления социальных контактов;
- невнимание к речи ребенка со стороны взрослых;
- раннее обучение ребенка грамоте при недостаточном уровне психологической готовности и наличия предпосылок и первичных графомоторных навыков [19, с. 33].

Более того, зачастую дисграфия возникает у детей, имеющих различные речевые нарушения, а также имеющих для этого конституциональную предрасположенность.

В связи с чем, А. Н. Корнев определил взаимосвязь патогенеза нарушений письменной речи исходя из наличия дизонтогенеза:

- задержка развития психических функций;
- неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- парциальное недоразвитие ряда психических функций [16, с. 39].

Стоит отметить, что отличительной особенностью детей с дисграфией от детей без патологии выступает общее состояние нервно-психического здоровья школьников, что подтверждено современными клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями. Более того, большинство ученых пришли к выводу о том, что дисграфия не является моносимптоматическим состоянием, поскольку нарушения письменной речи зачастую возникают не только ввиду ярко выраженной недостаточности церебральных функций, но при наличии когнитивных, неврозоподобных и психоорганических нарушениях [5, с. 80].

Также у младших школьников с дисграфией можно выделить недостаточную развитость внимания, в соответствии с которой дети часто отвлекаются и не могут сосредоточиться на выполнении определенных заданий от учителя.

Кроме того, детей с нарушениями письменной речи выделяет несформированность произвольной моторики, а также недостаточность слухомоторной координации движений и чувства ритма.

Категория детей с артикуляционно-акустической дисграфией представляет собой группу школьников, имеющих выраженные нарушения звукопроизношения и фонематического развития. Кроме того, у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией можно наблюдать задержку речевого развития, в соответствии с которой формирование речи происходит либо в более позднем возрасте (после 2-х лет), либо преобладает более выраженная задержка речевого развития, при

которой ребенок начинает выражать свои мысли ближе к возрасту 4-5 лет [21, с. 66].

Также стоит отметить, что характерными особенностями детей с артикуляционно-акустической дисграфией являются нарушения звукопроизношения, ограниченность их словарного запаса, неточность употребления речевых конструкций. Более того, у детей отсутствуют навыки правильного оформления собственной речи, они делают множество ошибок при употреблении слов, избегают сложных речевых конструкций, поэтому используют наиболее простые и короткие предложения [10, с. 86].

Специфика ошибок детей с артикуляционно-акустической дисграфией обусловлена тем, что указанные ошибки напрямую связаны с необученностью ребенка и неухоением ими правил и орфограмм. Более того, специфическим ошибкам младших школьников свойственен патофизиологический механизм, так как они в полной мере отражают неспецифичность базовых операций в процессе письма.

У детей с нарушением артикуляционно-акустической дисграфией не сформирована интонационная и смысловая выразительность речи, поскольку они не могут выделять начало и конец предложения посредством силы и высоты голоса, в связи с чем, они имеют трудности в обозначении границы предложения. Также можно выделить как запаздывание раннего речевого развития, так и психомоторного состояния в целом [15].

В качестве психологических проявлений артикуляционно-акустической дисграфией в младшем школьном можно выделить синдром психического инфантилизма, в соответствии с которым у детей отсутствует самостоятельность и беспечность, а также преобладает низкая самокритичность, что свидетельствует о несформированности волевых процессов, поскольку у таких детей следует развивать интерес и мотивацию, используя для этого современные методы и технологии с

целью преодоления имеющегося нарушения [1, с. 85].

Большинство детей, имеющих артикуляционно-акустическую дисграфию, также имеют функциональные или органические нарушения в состоянии центральной нервной системы, при наличии которых школьники имеют различные двигательные дефекты, такие как нарушения равновесия и координации движений, неразделенность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

Характерными признаками для детей с данными речевыми нарушениями являются быстрая степень истощения и пресыщения в процессе выполнения определенного вида деятельности, что оказывает воздействие на формирование низкой работоспособности, трудностей в произвольной концентрации внимания, а также повышенной отвлекаемости на уроках. Более того, у школьников преобладает двигательная заторможенность, при наличии которой у них можно наблюдать беспокойство и повышенную тревожность. Другими словами, дети могут вести себя довольно странно: начать беспричинно ходить по классу во время урока, выбежать в коридор во время урока и т.д. [13, с. 51].

Анализируя сформированность психических процессов детей с артикуляционно-акустической дисграфией, особое внимание к себе привлекают следующие характерные черты для детей данной категории: неустойчивость, трудности включения в работу, переключения с одного вида деятельности на другой, включения, а также распределения информации. Кроме того, у младших школьников с данными речевыми нарушениями можно наблюдать сужение объема внимания, в соответствии с которым дети быстро забывают информацию, особенно вербальную, что снижает уровень их активной направленности в процессе запоминания последовательности событий или учебной информации [6, с. 103].

Отклонения в эмоционально-волевой сфере детей с артикуляционно-акустической дисграфией выражены в следующем:

- нестойкость интересов

- пониженная наблюдательность
- сниженная мотивация
- замкнутость и негативизм
- неуверенность в себе
- повышенная раздражительность
- агрессивность и обидчивость
- трудности в общении с окружающими, в налаживании

контактов со своими сверстниками [8, с. 133].

Следовательно, можно констатировать, что при наличии вышеуказанных отклонений в эмоционально-волевой сфере, у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией можно наблюдать проявления ограниченности кругозора, а также интерес только к определенным видам деятельности. Более того, суждения детей поверхностны, они не понимают основной мысли говорящего, а их выводы шаблонны.

Зачастую, у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией можно наблюдать недоразвитие мыслительной деятельности, так как у детей несформирована способность к обобщению, сравнению и абстрагированию, в связи с чем, детям с данным нарушением легче выполнять задания в наглядном виде, нежели в речевом [30, с. 57].

У детей с данной патологией довольно часто возникают вторичные аффективные наслоения. Причинами подобного является то, что источники затруднений, а именно аффективные реакции в процессе учебной деятельности не были выявлены своевременно. Так, например, ребенок становится агрессивным или наоборот, начинает делать уроки только под гнетом наказания, что свидетельствует о том, что школьник пытается скрыть ощущение собственной неполноценности или собственную тревожность. Другими словами – ребенок боится допустить ошибку, поскольку так он покажет свою слабость и несостоятельность. Иногда подобные вторичные аффективные наслоения могут быть усилены

ввиду повышенной учебной нагрузки в школе, что приводит детей к стрессам, неврозам, аморальному поведению, а также повышению агрессивности к окружающим людям [18, с. 79].

В результате многочисленных исследований, А.Н. Корнев установил, что основной причиной трудностей у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией в процессе овладения письменной речью является несформированность предпосылок мыслительной деятельности, а также недостаточный уровень выносливости [16, с. 31].

Таким образом, можно сделать вывод, что младшие школьники с артикуляционно-акустической дисграфией представляет собой особую группу детей, для которых свойственно наличие неврозоподобных и психоорганических патологий, выраженная несформированность речевой функции и словаря, неустойчивость внимания, нарушения звукопроизношения, а также трудности применения слов в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Более того, у таких детей преобладает низкий уровень работоспособности, повышенный уровень отвлекаемости в процессе осуществления любого вида деятельности, а также трудности произвольной концентрации внимания и многочисленные двигательные нарушения, а именно несформированность координации движений пальцев рук, а также артикуляционных движений.

2.2. Особенности письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

На сегодняшний день про артикуляторно-акустическую дисграфию мы имеем мнение таких исследователей как Л.Ф. Спирина, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, М.Е.Хватцев и др., которые смогли сформулировать ее специфические особенности.

Стоит отметить, что большинство исследователей пришли к выводу о том, что как ребенок произносит свою речь, так он и пишет. Другими

словами, если ребенок неправильно проговаривает слова, то, следовательно, он будет также неправильно отражать графически свою речь, поскольку ребенок в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков в дальнейшем также отражает свое дефектное произношение в процессе реализации письменной речи [23, с. 28].

Сама по себе артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в том, что младшие школьники допускают ошибки в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Более того, довольно часто, после того, как замены букв устранены в письменной речи, они продолжают преобладать в письменной речи, что обусловлено отсутствием опоры на правильную артикуляцию в процессе внутреннего проговаривания, поскольку четкие кинестетические образы звуков не сформированы в полном объеме. Однако не всегда замены и пропуски звуков отражаются на письменной речи, так как бывают случаи, когда происходит компенсация за счет сохранных функций – четкой слуховой дифференциации сформированности фонематических функций и т.д. [11, с. 79].

С.Н. Самсонова выделяет, что замены и смешения в письменной речи младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией в основном возникают в определенных пределах, поскольку они распространяются только на оппозиционные звуки. Следовательно, можно констатировать, что наличие замен и смешений можно выявить только между определенными фонетическими группами – внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, сонорных звуков [28, с. 138].

При наличии имеющихся недостатков в произношения звуков, у некоторых детей с данной речевой патологией можно наблюдать пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме. Примерами подобных нарушений является произнесение следующие слов – «звезда»- звезда, «кадаши» – карандаши. То есть, в большинстве случаев,

дети могут пропустить безударную часть слова либо согласный звук в словах со стечением двух или более согласных [31, с. 154].

Также есть случаи, когда дети наоборот, могут приписать лишние буквы в процессе написания слов. Например, «птицы» – птицы, «трамвайн» – трамвай. Более того, нарушение слоговой структуры слова говорит о том, что у детей нет полного и точного представления в отношении звукового состава слова.

Стоит отметить, что нарушение произношения слов может быть выявлено в разной степени:

- от совсем невнятного и искаженного, в соответствии с которым у ребенка можно выявить неправильное произношения ряда звуков;
- до достаточно разборчивого, при котором нарушения произношения касаются определенных звуков. Более того, в некоторых случаях можно отметить только общую смазанность и нечеткость речевой деятельности [29, с. 67].

В некоторых случаях у одной группы можно отметить устойчивость фонематических затруднений по сравнению с произносительными, поскольку у большинства детей к моменту обучения в начальной школе те или иные дефекты устной речи менее незаметны, но звуковой анализ слов представляет определенные трудности. У других же младших школьников, наоборот, при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечается недоговаривание некоторых слов, общая смазанность речи, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов, затруднения в произнесении слов, имеющих более сложную структуру и т.д. Указанные обстоятельства свидетельствуют о недоразвитии произношения младших школьников. Кроме того, дети значительно отстают в фонематическом развитии от нормально развивающихся детей, так как они являются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям [24, с. 12].

Следует отметить следующую особенность в речевом развитии детей

с артикуляционно-акустической дисграфией: чем больше у детей выявлено нарушений в различии звуков, тем труднее они справляются со звуковым анализом, и, соответственно, испытывают больше трудностей в процессе овладения навыками письменной речи.

По результатам анализа исследований младших школьников с недостатками письменной речи можно констатировать, что дети с артикуляционно-акустической дисграфией в среднем делают в 5 раз больше ошибок, чем дети с нормальным речевым развитием. Более того, у детей с недостатками произношения в целом преобладают те же виды ошибок, что и у нормально развивающихся детей, но в большем количестве. Так, например, ошибки на пропуски гласных букв в среднем у них встречаются в 2,5 раза чаще, на пропуски слогов – в 4 раза, добавления – в 2 раза [7, с. 185].

Проявление ошибок на смешение и замену букв в большей степени можно выявить внутри определенных групп звуков, имеющих различия акустико- артикуляционных признаков, что свидетельствует о недостаточной дифференциации на слух и артикуляцию этих звуков: шипящих и свистящих, глухих и звонких, сонорных, мягких и твердых и т.д.

Кроме того, исходя из характера нарушения произношения и различения звуков в письменной речи, у каждого школьника с артикуляционно-акустической дисграфией можно обнаружить определенные ошибки, связанные с заменой букв, при этом другие могут встречаться довольно редко или же не встречаться вовсе.

Также о степени нарушения письменной речи необходимо судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических, на смешение и замену букв, поскольку, чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо [3, с. 49].

Однако не всегда ошибки в письме соответствуют ошибкам в

произношении. Бывают случаи, когда у детей можно наблюдать прямую зависимость, в соответствии с которой в процессе письма ребенок заменяет именно ту букву, звук которой изменяет при произношении. При иных обстоятельствах указанной прямой зависимости не наблюдается.

Таким образом, можно констатировать, что ошибки на замену букв в письменной речи напрямую связаны как с имеющимися дефектами произношения, так и с недостаточными умениями различать смешиваемые звуки на слух.

В связи с чем, недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется как в устной речи, так и отрицательно отражается на письме. Более того, помимо указанных ошибок, в письменной речи детей с данным речевым нарушением можно наблюдать пропуск букв и слогов, недописки букв или наоборот, добавления, перестановки, что приводит к тому, что звуковой состав слова искажается ввиду неверного написания слов – слитного или наоборот, отдельного. Наличие данных ошибок свидетельствует о том, что у детей имеются определенные сложности представления слова в целом, поскольку в процессе анализа и выделения звуков, они не могут усвоить их количество и правильную очередность [12, с. 88].

По мнению Л.Н. Ефименковой, при несформированности фонематического восприятия у младших школьников можно наблюдать трудности осуществления слогового и звукобуквенного анализа. Более того, автор определила в письменных работах младших школьников с данным речевым нарушением большое количество разнообразных ошибок. Разберем наиболее часто встречающиеся из них:

- пропуски букв (например, вместо большой город– «бошой горд»);
- недописывание букв и слогов (например, вместо отдыхали– «отдых»);
- добавление в слова лишние буквами и слогами (например, вместо сиреневый – «сиреневеный»);

- перестановки букв или слогов внутри слова (например, вместо часто- «чатсо», растение- «раснетие»);
- грубое искажение слов (например, на рыбалке– «на балке», вместо смелый –«селемый»);
- слитное написание слов (например, он подошел к забору – «оншелкзабору»);
- неверное, произвольное деление слов (побежал к дому– «по бежал кдому») и др. 4 [9, с. 57].

Стоит обратить внимание, что при несформированности у младших школьников фонематического слуха, у детей можно наблюдать сложности различия фонем русского языка, что в письменной речи, что выражается в:

- смешении букв по звонкости и глухости. Например, прыгает–«прыкает», бабушка–«пабушка»)
- смешения по акустико-артикуляционному сходству. Например, пахучий–«пакучий», смешная– «шмесная» и др. [17, с. 31].

В свою очередь, Р.И. Лалаева указывает на то, что артикуляторно-акустическая дисграфия может быть выявлена у детей, имеющих нарушения звукопроизношения, что обусловлено тем, что дефектное произношение звуков или остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений формирует определенные трудности младших школьников в дифференциации артикуляторных признаков звука. Указанные трудности создают препятствия к успешному соотнесению звуков с соответствующей буквой. Более того, автор считает, что дети с данным речевым нарушением при проговаривании слов для последующей их записи допускают ошибки при опознавании звуков и осуществлении звукобуквенного структурирования слов, что является предпосылками к возникновению ошибок в виде смешений и пропусков букв [18, с. 56].

По мнению И.Н. Садовниковой, пропуски в письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией свидетельствуют о том, у детей не сформированы умения выделять

звуковые компоненты в составе слова. В качестве примеров можно привести следующие: «снки» – санки, «кичат» – кричат. Также можно наблюдать пропуск нескольких букв в слове ввиду неправильного осуществления звукового анализа, что в свою очередь, приводит к искажению и упрощению структуры слова. Например, здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча», колокольчики – «калкочи» [27, с. 78].

Кроме того, пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

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

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

Следовательно, основу ошибок обучающихся с данным видом дисграфии составляют трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство, при этом в устной речи недифференцированность фонем приводит к заменам и смешениям звуков. Следовательно, в письменной речи в большинстве случаев преобладает смешение букв, поскольку ребенок выделил определенный звук в составе слова, но для его обозначения использовал неверную букву. Данные ошибки имеют место быть в том случае, если:

– у ребенка несформирована стойкость соотнесения фонемы с графемой, когда связь между значением и зрительным образом буквы не установлена;

– у ребенка преобладает нечеткое различие звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство [20, с. 313].

В связи с чем, по акустико-артикуляционному сходству возникает смешение следующих фонем:

- парные звонкие и глухие согласные;
- лабиализованные гласные;
- сонорные, свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в качестве основных особенностей письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией можно выделить наличие смешений, замен, пропусков букв, соответствующих смешению, а также замен и пропусков звуков в устной речи. Более того, у детей данной категории преобладают ошибки в письменной речи, что напрямую связано с наличием дефекта произношения, а также недостаточным различением смешиваемых звуков на слух, поскольку несформированная дифференцированность восприятия звуков проявляется в произношении, а в дальнейшем сказывается на письменной деятельности.

2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников

По результатам проведенного теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нами был осуществлен анализ коррекционных методик, направленных на преодоление артикуляционно-акустической дисграфии. За основу были взяты методики таких авторов, как Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова, Л.Е. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова, А.В. Ястребова и др.

Стоит отметить, что методика Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой основана на психолингвистическом подходе, а также современных представлениях о структуре речевой деятельности младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

В связи с чем, в соответствии с разработанной методикой, Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова предлагают следующую логопедическую

работу по устранению нарушений письма:

1. Развитие языкового анализа и синтеза, включающую в себя следующие виды деятельности:

- фонематического восприятия (дифференциация фонем).
- работа по дифференциации фонем проводится при устранении артикуляторно-акустической дисграфии и акустической.

2. Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений, основанная на реализации упражнений, направленных на коррекцию и совершенствование способностей: уточнять артикуляцию звука; выделять звук на фоне слога; определять место звука в слове; выделять слова с данным звуком из предложения.

3. Коррекционная работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков, включающая в себя следующие этап:

1) Предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков.

2) Основной этап, суть которого заключается в коррекции слуховой произносительной дифференциации смешиваемых звуков [18, с. 54].

Е.В. Мазанова считает, что в реализации коррекционной работы по преодолению дисграфии на основе комплексного логопедического обследования исходя из специфики психофизической деятельности младших школьников. Более того, автор считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии педагогу нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадам. При

устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв [24, с. 5].

Более того, Е.В. Мазанова указывает, что коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа:

- Организационный этап – проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы

- Подготовительный этап – развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие гнезиса.

- Основной этап – закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв)

- Заключительный этап – закрепление полученных навыков.

Следовательно, для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается подключение кинетического и кинестетического анализаторов:

- ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина,
- обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.;

- проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

И.Н. Садовникова выделяет основные направления коррекционной работы:

1. «Обследование», согласно которому анализируются

особенности учебной деятельности;

2. «Анализ школьной зрелости», по результатам которых выделяются следующие направления работы:

- развитие пространственных и временных представлений;
- развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений;
- обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций [27, с. 33].

При этом И.Н. Садовникова указывает, что преодоление нарушений письменной речи основывается на следующей коррекционной деятельности:

1. Развитии и уточнении пространственно-временных представлений (создается основа для восприятия звуко-слогового и морфемного анализа слов):

- осознании детьми собственного тела, определение направления в пространстве, ориентировка в пространстве;
- тренировке в определении последовательности предметов или их изображений (способствует тренировке руки и взора в последовательном перемещении в заданном направлении);
- вычленении одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков (создают предпосылки для воспитания позиционного анализа звуков и состава слова);
- изучении темы «Предлоги», а именно тех, имеющих пространственное значение.

2. Коррекционной работе на фонетическом уровне, заключающейся в развитии звукового анализа слов (от простых форм к сложным), фонематического восприятия (дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики).

3. Коррекционной работе на лексическом уровне с целью усвоения новых слов и их значений, обогащению словаря, очищению словаря от искаженных, простроченных слов.

4. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Коррекционная работа на синтаксическом уровне включает в себя ряд следующих первостепенных задач:

- преодоление и предупреждение ошибок в процессе построения словосочетаний и фраз;

- формирование умений сочетать слова друг с другом, иметь правильное представление о построении предложений;

- расширение фразовой речи посредством изучения многозначности слов, слов близких по смыслу (синонимами), слов с противоположным значением (антонимами), слов одинаковых по звучанию, но различающихся смысловыми оттенками (омонимами), а также синтаксических конструкций [27, с. 36].

Л.Е. Ефименкова включает в программу коррекции дисграфии младших школьников следующие направления: Коррекция устной и письменной речи учащихся первых классов, в соответствии с которым осуществляется коррекционная работа по следующим направлениям:

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

- предложение и работа над его структурой, грамматическим и интонационным оформлением.

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

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

– развитие фонематического восприятия.

– развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.

«Коррекция дисграфии у учащихся 2-3-х классов», где осуществляется целенаправленная педагогическая коррекционная деятельность по следующим основным направлениям:

– работа над словом: состав слова, образование слов;

– фонетическая и смыслоразличительная роль ударения;

– формообразовательная роль ударения;

– дифференциация гласных и согласных букв [9, с. 16].

Г.Г. Мисаренко отмечает, что в основе процесса письма лежат программы действий трех уровней:

1. обозначение звука буквой и ее написание;

2. кодирование звучащего слова по законам графики и орфографии;

3. запись готового предложения.

Более того, Г.Г. Мисаренко разработала план реализации этой программы:

1 этап – соотнесение звука и буквы:

– воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами.

– актуализация графемы.

2 этап – зрительно-пространственный анализ буквы:

– обучению письму букв во всех прописях строится на их анализе;

– успешность анализов и последующего синтеза связана с развитием зрительного и, в большей степени, зрительно-пространственного восприятия.

3 этап – написание букв [14].

Следовательно, Г.Г. Мисаренко указывает, что для коррекции нарушений письма букв, необходимо сформировать двигательный стереотип, снять излишнее мышечное напряжение и развить контроль.

В свою очередь, О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова разработали программно-методические материалы, целью которых является предупреждение и исправление нарушений письма обучающихся 1-4 классов с нарушением в развитии устной речи [26, с. 11].

Программно-методические материалы основаны на принципе системно-деятельностного подхода с учетом междисциплинарного комплексного подхода, поэтапного формирования умственных действий.

Кроме того, коррекционно-педагогическая работа проводится в 2 этапа:

1. Предупреждение трудностей формирования письма, в соответствии с которым авторы предлагают работу по разделу «Развитие речи и речемыслительной деятельности по лексическим темам. Звуки и буквы»;

2. Коррекция нарушения письма, где реализуется коррекционно-педагогическая работа по темам: «Текст. Предложение. Слово», «Звукобуквенный и слоговой состав слова», «Морфемный состав слова», «Слово. Предложение. Текст [25, с. 56].

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы, в том числе и звуковой, важной для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии. В рамках данного направления организуется коррекционная работа по восполнению 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.)

На основе разработок Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой, Т.Б. Филичевой, выделены следующие виды направлений коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии:

- 1) развитие моторной сферы обучающихся;
- 2) коррекция нарушений звукопроизношения обучающихся;
- 3) работа по формированию кинестетических ориентировок;
- 4) развитие фонематического слуха обучающихся;
- 5) развитие фонематического восприятия.

На первом этапе работы необходимо определить характер нарушения звукопроизношения. На данном этапе нужно проводить работу по коррекции звукопроизношению и формированию правильной артикуляции. Формирование фонематического слуха проводится на основе сохраненных фонем.

На втором этапе необходимо проводить дифференциацию заменяемых и смешиваемых звуков в письменной речи. При этом важно обращать внимание на гласные звуки, которые являются словообразующими. При работе с гласными звуками у обучающегося развиваются согласованные движения артикуляционного аппарата, такая работа помогает развитию кинестетических ощущений.

Для закрепления сформированной артикуляции, необходимо ребенка научить слышать этот звук. Логопедическую работу по формированию и развитию фонематических процессов необходимо проводить следующим образом:

1. Оpozнание изучаемого звука в чужой речи. Младшему школьнику прочитывается текст и предлагается определить звук, который повторяется в данном тексте. Текст должен быть подобран так, чтобы звук,

который изучается находился в разных позициях: в начале, в середине и конце слова.

2. Оpozнание изучаемого звука в слогах. С помощью сигнальной карточки ребенку предлагается поднимать её, услышав изучаемый звук в слоговом ряду. Предлагаемые слоги ребенку, не должны включать оппозиционные звуки.

3. Оpozнание изучаемого звука в составе слогов. Ребенку предлагается прослушать ряд слов, которые содержат и не содержат изучаемый звук. Необходимо не просто услышать, но и запомнить данные слова, а затем повторить только те, в которых содержится данный звук.

4. Оpozнание изучаемого звука в составе предложения, текста. Ребенок при прослушивании текста, поднимает сигнальную карточку, услышав необходимый звук [23].

Развитие фонематического восприятия ведется в следующей последовательности:

1. Выделение гласного звука в начале слова.
2. Выделение первого согласного из слова.
3. Выделение конечного согласного и гласного из слова.
4. Выделение из середины слова ударного гласного.
5. Обучение способам сложного звукового анализа и синтеза.
6. Определение количество, последовательность, место звука в слове.

Заключительный. Данный этап подразумевает закрепление полученных знаний, и перенос их на другие виды деятельности.

Таким образом, содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включает: коррекцию дефектов звукопроизношения, выработку кинестетических дифференцировок, развитие фонематического слуха, формирование навыка фонематического анализа. Опираясь на отобранные нами коррекционные методики, мы подготовим коррекционную работу по преодолению нарушений письма

для детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией с учетом их особенностей, которую представим в следующей главе.

Таким образом, можно сделать вывод, что обзор коррекционных методик по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников показал, что в настоящее время существует достаточное количество диагностического инструментария, направленного на своевременную коррекционную работу, основанную на развитии фонематического восприятия, а также навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов для дальнейшего устранения нарушений в письменной речи.

Выводы по 2 главе

В результате проведенного анализа состояния у школьников с артикуляторно-акустической дисграфией были получены следующие результаты:

1. Большинство младших школьников с дисграфией отличаются от детей без патологии состоянием нервно-психического здоровья, поскольку расстройства письма часто возникают на фоне недостаточности церебральных функций, что может сопровождаться когнитивными, невротоподобными и психоорганическими нарушениями. Исследователи также выявляют у детей с нарушениями письменной речи несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координаций и чувства ритма.

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

3. Своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусков букв, отсутствию звуков в устной речи. Ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различием смешиваемых звуков на слух. Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но особенно она сказывается на письме.

Изучением особенностей коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией занимались такие ученые, как Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова, Л.Е. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова, А.В. Ястребова и др. Содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии, включает: коррекцию дефектов звукопроизношения, выработку кинестетических дифференцировок, развитие фонематического слуха, формирование навыка фонематического анализа.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

3.1. Методики изучения письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в условиях общеобразовательной школы.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией проводилась на базе МОУ «СОШ п. Полевой», Сосновского района Челябинской области. В исследовании приняли участие 6 детей младшего школьного возраста, из 2 класса, которые имеют удовлетворительную отметку по русскому языку и испытывают трудности при письме. Все дети имеют нарушения звукопроизношения и испытывают трудности в применении правильности артикуляции. Дети обучаются по программе четырёхлетней начальной школы.

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

Углубленное обследование проводилось на специально отобранном материале в ходе выполнения ребенком определенных заданий.

Предметом исследования в процессе логопедического обследования являются определение состояния речевых средств, для выявления патологического течения процессов, которые имеют определенные симптомы и синдромы. Обследование позволяет определить структуру дефекта для составления индивидуального коррекционного маршрута.

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап – осуществить обследование письменной речи;

2. Формирующий этап – разработка и апробация комплекса игр и упражнений по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.;

3. Контрольный этап – сравнительный анализ обследования, письменной речи до и после внедрения комплекса коррекционных упражнений игр и упражнений.

В качестве диагностирующего инструментария была использована методика И.Н. Садовниковой обследование письменной речи младших школьников.

Обследование письменной речи, включает в себя 3 этапа:

1) Контрольное списывание: а) списать слова с печатного и рукописного текста; б) списать предложения с печатного и рукописного текста; в) списать печатный и рукописный текст.

2) Слуховой диктант: а) запись слогов; б) запись слов; в) слуховой диктант.

3) Сочинение на заданную тему.

В основу методики исследования письменной речи детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности. Более того, в процессе проведения обследования и заданий логопед использовал такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребёнка к общению и работе.

Обследование письменной речи проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 3 человека (2 подгруппы).

Первым этапом констатирующего эксперимента выступило контрольное списывание. Детям предлагались следующие задания:

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1 «Запись слов».

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

– слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант,

мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха;

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

Задание № 2 «Запись предложений».

Инструкция: «Внимательно прочитайте предложение, а затем спишите его»:

– печатное предложение: У ёлки пушистый зайчик.

– рукописное предложение: Кошка спала на крыше.

Задание № 3 «Списывание текста»

– печатный текст:

Грибы

Дети ходили в лес за грибами. Набрали полные корзинки. Вышли на полянку и стали считать грибы. Но вдруг дети услышали шум. Они испугались и убежали. Дети думали, что это волк. А это был заяц.

Вторым этапом констатирующего эксперимента, выступил слуховой диктант.

3. «Слуховой диктант».

Задание № 1 «Запись слогов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слоги». а) прямые: на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля;

б) обратные: ан, от, ас, яр, ац;

в) закрытые: рак, сом, сон, нам, там, дам, ком;

г) со течением согласных: ста, дро, тру, мло, кру, мто;

д) слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог: ма-мя, лу-лю, татя, ра-ря, са-ся, зу-зю, ка-кю, доде;

е) оппозиционные слоги: са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа, во-фо.

Задание № 2 «Запись слов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слова».

Слова: лыжи, куст, уснет, ключ, щука, грач, круги, улица, утки,

жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Задание № 3 «Слуховой диктант».

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Весна

На горке появились первые цветочки. Кусты и деревья пока голые. На ветках берез грачи вьют гнезда. Большие птицы ходят по полю. Они ищут на грядках пищу. Люди готовят машины к севу. Все рады весне.

Третьим этапом констатирующего эксперимента, выступило сочинение на тему: «Любимая игрушка».

Инструкция: «Вспомни свою любимую игрушку и опиши её по плану».

Детям был предложен план.

План

Вступление.

Основная часть:

- Появление игрушки.
- Внешний вид игрушки.
- Как и с кем, я в неё играю.

Заключение.

Были определены критерии оценивания состояния письменной речи по методике Н. И. Садовниковой [54]:

1. Контрольное списывание.

Норма (8-10 баллов):

10 баллов – у детей отмечается правильное и точное воспроизведение букв, слов, текста.

8 баллов – у детей отмечаются только орфографические ошибки в словах.

Средний уровень (4-6 баллов):

6 баллов – у детей имеются 1-2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

4 балла – дети допустили 3-5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла):

2 балла – у детей выявлено 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

0 баллов – ребенок не выполнил задание.

2. Слуховой диктант.

Норма (8-10 баллов):

10 баллов – у детей отмечается правильное и точное воспроизведение текста.

8 баллов – у детей отмечаются только орфографические ошибки в словах.

Средний уровень (4-6 баллов):

6 баллов – у детей имеются 1-2 дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

4 балла – у детей имеются 3-5 дисграфические ошибки, орфографические ошибки.

Низкий уровень (0-2 балла):

2 балла – 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки.

0 баллов – текст не воспроизведен.

3. Сочинение.

Норма (8-10 баллов);

10 баллов – правильное и точное написание, букв, слов, предложений. Орфографическая грамотность (пройденные орфограммы). Исправления не допускаются.

8 баллов – наличие только орфографических ошибок.

Средний уровень (4-6 баллов);

6 баллов – 1-2 дисграфические ошибки, не более 2 орфографических ошибок. Допускается 1-2 исправления.

4 балла – 3-4 дисграфических ошибок, орфографические ошибки. Допускается 1-2 исправления.

Низкий уровень (0-2 балла);

2 балла – 5 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки. Допускается 2-3 исправления.

0 баллов – задание не выполнено.

На констатирующем этапе обследования также нами анализировались определенные типы дисграфических ошибок, характерные для артикуляторно-акустической дисграфии:

1. Замена согласных букв.
2. Замена гласных букв.
3. Перестановки букв.
4. Пропуск букв.
5. Обозначение мягкости согласных (пропуск *ь* или замена *ь* на гласные второго ряда).

Таким образом, нами осуществлен анализ методики изучения письменной речи у младших школьников с дисграфией в условиях общеобразовательной школы.

3.2 Состояние письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

Изучив теоретические аспекты проблемы, мы приняли решение о необходимости проведения экспериментальной работы по исследованию состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией. Для изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией мы взяли диагностическую методику, предложенную И.Н. Садовниковой [54] в соответствии с тремя этапами: контрольное списывание, слуховой диктант, сочинение.

Опишем результаты обследования письма у младших школьников с

артикуляторно-акустической дисграфией по методике И.Н. Садовниковой

По окончании обследования по трем этапам анализируются полученные результаты, оцениваются выполненные задания, анализируются трудности, с которыми столкнулись дети при выполнении данных заданий, составляется вывод о том, достаточно ли сформирована письменная речь.

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

Перейдем к более подробной характеристике результатов нашего обследования младших школьников.

Первым этапом констатирующего эксперимента было контрольное списывание, где нужно было: а) списать слова с печатного и рукописного текста; б) списать предложения с печатного и рукописного текста; в) списать печатный и рукописный текст.

Андрей У. допустил 3 ошибки звукового состава слова при списывании: лес – «лез», вдруг – «вдрук» замена букв соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости, в слове: играл – «иглал» в этом слове он допустил замену букв обозначающие близкие по акустико – артикуляционным признакам звуки. Андрей так же допустил 3 ошибки при написании слухового диктанта. В слове: первые – «пелвые» так же были допущены замены букв, что говорит нам о том, что у Андрея, происходит неточная слуховая дифференциация звуков и их анализа. Так же была допущена ошибка при написании следующих слов: деревья – «деревйя», грачи – «гачи» в этом случае мы наблюдаем пропуски букв. Стоит отметить, что при выполнении слухового диктанта Андрей отвлекался, речевую инструкцию переспрашивал. По результатам обследования письменной речи, контрольное списывание и слуховой диктант соответствует среднему уровню (см. таблицу 1).

По результатам третьего этапа эксперимента, у Андрея выявлен низкий уровень письменной речи. Было допущено 5 дисграфических

ошибок в следующих словах: сам – «зам», смелый – «змелый», сбылась – «збылазь», первый – ««пелвый», играть – «иглать». При выполнении задания Андрей отвлекался, был рассеян. Результаты обследования письменной речи представлены в таблице 1.

Илья К. допустил 3 ошибки звукового состава слова при списывании: лесенка – «лезенка», кошка – «кожка» замена букв соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости, смешение букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные. У Ильи нарушена слуховая дифференциация звуков и их анализа. В слове зебра – «збела» в этом задании он допустил замену букв. Так же Илья допустил ошибки в слуховом диктанте: берёз – «белёс» (замена буквы), аист – «аитс» (ошибка перестановки букв). Стоит отметить, что при выполнении контрольного списывания, Илья внимательного и сосредоточенно выполнял задание. Во время слухового диктанта, Илья отвлекался, его внимание было рассеяно. По результатам обследования письменной речи, контрольное списывание и слуховой диктант соответствует среднему уровню (см. таблицу 1).

По результатам третьего этапа эксперимента, у Ильи выявлен низкий уровень письменной речи. Было допущено 4 дисграфических ошибок в следующих словах: подарили – «подалили», быстро – «быстло», скоро – «сколо» в данных словах Илья допустил замены и смешения букв близких в фонетическом плане. В словах: магазин – «магасин», ошибки звукового состава по звонкости и глухости согласных. При выполнении задания Илья отвлекался, много зачёркивал, работа получилась не аккуратной. Результаты обследования письменной речи представлены в таблице 1.

Кира С. допустила 2 ошибки в звуковом составе слова при списывании: набрали – «набали», полные – «поные» ошибки пропуск букв. Так же Кира допустила более 6 ошибок при выполнении слухового диктанта: по полю – «по пулю», грядках – «градках», замена гласных по акустико-артикуляционному сходству. В словах кусты – «куты», первые –

«певые», круги – «куги», грач – «гач», ошибки в звуковом составе слова, пропуск букв. Стоит отметить, что при выполнении контрольного списывания, Кира старалась и выполняла задание внимательно. Но речевую инструкцию к заданию понимала не сразу, для выполнения задания требовалось не однократное повторение инструкции. Во время слухового диктанта, у Киры наблюдалось снижение работоспособности, быстрая утомляемость. По результатам обследования письменной речи, контрольное списывание у Киры соответствует среднему уровню, а слуховой диктант соответствует низкому уровню (см. таблицу 1).

По результатам третьего этапа эксперимента, у Киры выявлен низкий уровень письменной речи. Было допущено более 5 дисграфических ошибок в следующих словах: давно – «дявно». Так же Кира допустила ошибки в словах: идут – «итут», ждала – «штала» в звуковом составе слова ошибки по звонкости и глухости согласных, в словах: сразу – «сазу», красивых – «касивых» в данных словах ошибки звукового состава, пропуск букв.

При написании сочинения Кире, было, сложно сосредоточиться, обратиться с мыслями. На каждом этапе эксперимента требовалась помощь учителя. Результаты обследования письменной речи представлены в таблице 1.

Лиза Л. допустила 4 ошибки звукового состава слова при списывании: заяц – «заят», часто – «тясто», считать – «сщитать» в данных словах замена буквы по акустико – артикуляционному сходству, волк – «вок» в этом слове допущена ошибка, пропуск буквы. Так же Лиза допустила 3 ошибки при выполнении слухового диктанта ошибки в следующих словах: цветочки – «тветочки», птицы – «птиты», в этих словах мы видим замену букв, большие – «болишие», замена ь. Стоит отметить, что при выполнении контрольного списывания, Лиза отвлекалась, и выполняла задание невнимательно. Речевую инструкцию к заданию понимала не сразу, для выполнения задания требовалось не однократное

повторение инструкции. Во время слухового диктанта, у Лизы наблюдалось раздражительность и несобранность. По результатам обследования письменной речи, контрольное списывание у Лизы соответствует среднему уровню, а слуховой диктант соответствует низкому уровню (см. таблицу 1).

По результатам третьего этапа эксперимента, у Лизы выявлен низкий уровень письменной речи. Было допущено 5 дисграфических ошибок в следующих словах: бабочки – «бабошки», веточки – «ветошки» в данных словах в данных словах замена буквы по акустико – артикуляционному сходству. В словах: мыть – «мить», допущены ошибки звукового состава, вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Так же были допущены ошибки в словах: кукла – «кука», платье – «патье», пропуск букв. При выполнении задания Лиза отвлекалась. Результаты обследования письменной речи представлены в таблице 1.

Маша Ш. допустила ошибку при списывании рукописных слов при выполнении первого этапа эксперимента: песец - «песес», замена букв соответствующих фонетически близким звукам, при списывании печатных слов берёзка - «берёска» замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости. Так же Маша допустила 3 ошибки при списывании текста грибами – «гибами», вдруг – «вдуг» ошибки звукового состава, пропуск согласных букв, в слове: друзья – «друсья» замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости. Машей были допущены 4 ошибки в звуковом составе слова в ходе выполнения слухового диктанта в словах: цветочки – «светочки», грачи – «глачи», грядках – «глядках» в словах замены букв соответствующих фонетически близким звукам, берез – «берес» замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости. Данный результат соответствует среднему уровню при выполнении контрольного списывания и низкий уровень при выполнении слухового диктанта. Девочка испытывала сложности, при выполнении

слухового диктанта, переспрашивала учителя, задавала вопросы.

По результатам третьего этапа эксперимента, у Маши выявлен низкий уровень письменной речи. Было допущено 5 дисграфических ошибок в следующих словах: срочно – «сочно», круто – «куто», быстро – «бысто», ошибки звукового состава, пропуск согласных букв при стечении согласных. В словах: знаю – «снаю», знаменитая – «снаменитая», ошибки звукового состава по звонкости и глухости согласных. При выполнении задания Маша отвлекалась, была не достаточно внимательна. Результаты обследования письменной речи представлены в таблице 1.

Михаил К. допустил ошибки звукового состава, при списывании печатных слов флажок – «флазок» замена буквы, смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные. При списывании рукописных слов дятел – «тятел», замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости. При списывании текста Михаил допустил 4 ошибки звукового состава слова: дети – «тети» замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости, считать – «читать», хвост – «хвот», часто – «чато» ошибки звукового состава, пропуск согласных букв. Михаил допустил 2 ошибки, при записи слогов и слов под диктовку: дам – «там» замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости, жили – «зили» в словах смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные. При выполнении слухового диктанта Михаил допустил 4 ошибки: кусты – «куты» ошибки звукового состава, пропуск согласных букв. В слове: берез – «береж» замена буквы, смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные, в слове: ходят – «хотят» замена буквы соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости, вьют – «вют», пропуск ь. Стоит отметить, что при выполнении контрольного списывания, Миша выполнял задание внимательно. Речевую инструкцию к заданию понимал с первого раза. По результатам обследования письменной речи, контрольное списывание и слуховой

диктант соответствует среднему уровню (см. таблицу 1).

По результатам третьего этапа эксперимента, у Михаила выявлен низкий уровень письменной речи. Было допущено 4 дисграфические ошибки в следующих словах: заново – «жаново», знаю – «жнаю», замена букв соответствующих фонетически близким звукам по звонкости и глухости, в словах: мечтал – «метал», скоро – «соро», ошибки звукового состава, пропуск согласных букв. При выполнении задания Михаил отвлекался. Работа выполнена не аккуратно. Результаты обследования письменной речи представлены в таблице 1.

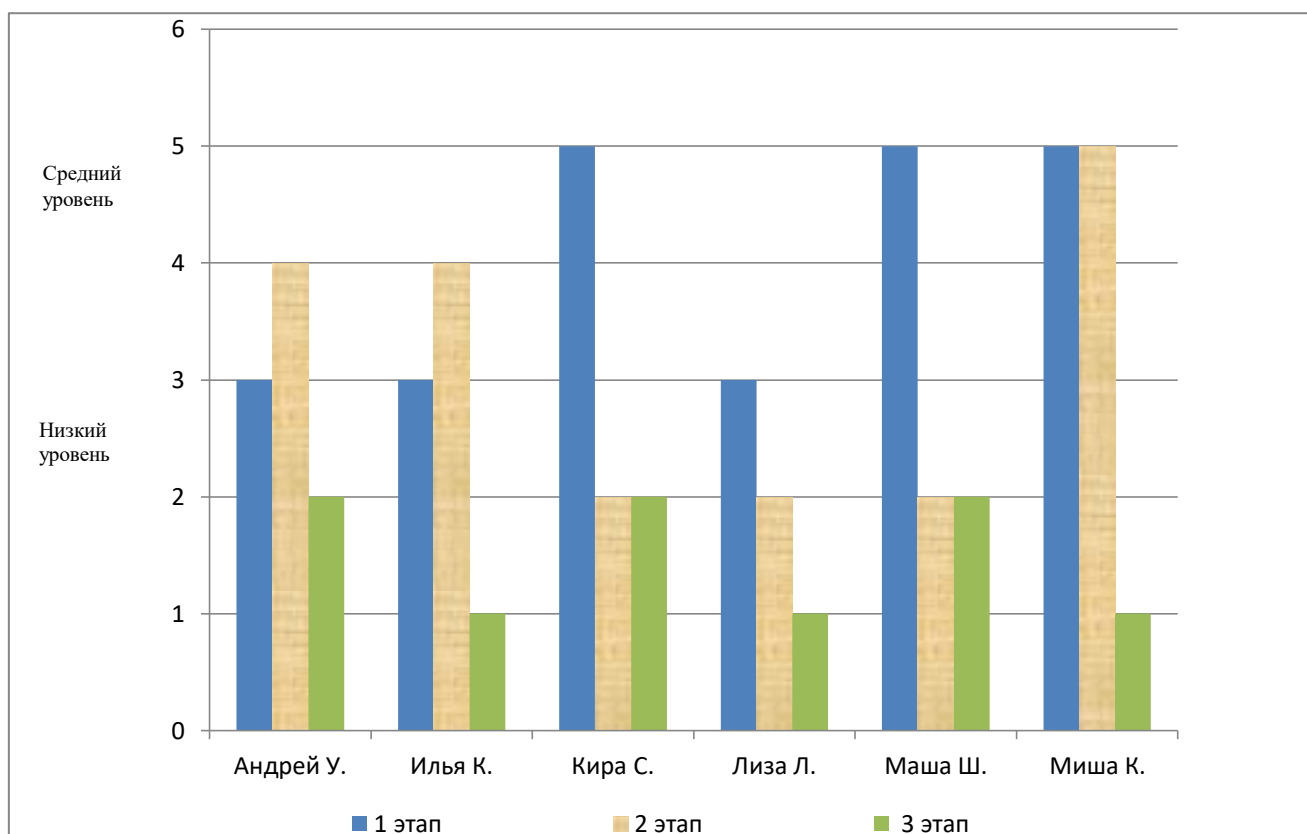
Результаты каждого ученика из экспериментальной группы занесены в таблицу 1.

Таблица 1 – Результаты обследования письменной речи у детей экспериментальной группы по методике И. Н. Садовниковой

№	Список детей	Контрольное списывание (баллы, уровень)		Слуховой диктант (баллы, уровень)		Сочинение (баллы, уровень)	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Андрей У.	3	Средний	4	Средний	2	Низкий
2	Илья К.	3	Средний	4	Средний	1	Низкий
3	Кира С.	5	Средний	2	Низкий	2	Низкий
4	Лиза Л.	3	Средний	2	Низкий	1	Низкий
5	Маша Ш.	5	Средний	2	Низкий	2	Низкий
6	Михаил К.	5	Средний	5	Средний	1	Низкий

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

Результаты обследования наглядно можно представить на Рисунке 1.



Остановимся более подробно на качественном анализе дисграфических ошибок у детей с артикуляторно-акустической дисграфией (таблица 2).

Таблица 2 – Виды ошибок у детей с артикуляторно-акустической дисграфией при обследовании письма.

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки				
		Замена согласных	Замена гласных	Перестановки букв	Пропуск букв	Пропуск или замена Ь
1	Андрей У.	с-з г-к р-л	-	-	«р» при стечении согласных	Ь-й
2	Илья К.	ж-ш р-л л з-с	-	с-т	-	-
3	Кира С.	ж-ш д-т	а-я о-у	-	«р», «л» при стечении согласных	

Продолжение таблицы 2

4	Лиза Л.	ц-т ч-ть ч-щ	-	-	ц-т ч-ть ч-щ	ь-и
5	Маша Ш.	ц-с р-л з-с	-	-	«р» при стечении согласных	
6	Миша К.	з-ж д-т	-	-	«с» при стечении согласных	пропуск «ь»

Как мы видим, у детей экспериментальной группы выявлены следующие виды ошибок на письме:

1. Ошибки замены букв, обозначающих близкие по артикуляционноакустическим признакам

– гласные: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;

– согласные: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ»;

«ЧТ», «Ц-Т», «Ц-С».

2. Регуляторные ошибки (пропуски букв «Р», «Л», «С» при стечении согласных, пропуск «Ь», перестановки букв «Т-К», «С-Т»).

3. Ошибки обозначения мягкости согласных (пропуск ь или замена ь на гласные второго ряда).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у младших школьников экспериментальной группы отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, и, как следствие, ошибки на письме, характерные для артикуляторно-акустической дисграфии (замены, перестановки, пропуск букв, обозначение мягкости согласных). Полученные результаты диагностического обследования говорят нам о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией на формирующем этапе исследования.

3.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе её преодоления.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы – спланировать и провести работу по психолого-педагогическому сопровождению по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией с учетом результатов констатирующего этапа эксперимента.

Работа строилась с учетом следующих принципов:

Принцип системности. Работа включала не только коррекцию нарушений письма, но и звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза. Только при учете системного развития речи возможно преодолеть нарушения письма (Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова);

Принцип деятельности. Коррекционная работа проводится в различных видах деятельности детей – игровой, коммуникативной, учебной (Л.Г. Парамонова);

Принцип доступности. Усложненные условия обучения могут привести к снижению мотивации к знаниям, снижению работоспособности, утомлению детей. В то же время излишнее упрощение процесса обучения приводит к потере его развивающего влияния. Реализация принципа от простого к сложному осуществлялась путем постепенного увеличения объема и усложнения материала, предлагаемого к усвоению (И.Н. Садовникова);

Принцип наглядности (О.Н. Усанова). Наглядным материалом в коррекционной работе служили картинки, иллюстрации, схемы, профили артикуляции, фишки, а также демонстрация способов действия и непосредственных действий.

В процессе коррекционной работы использовались такие методы, как:

словесные: объяснение понятий «звук», «буква», разъяснение алгоритма проведения анализа слов;

наглядные: демонстрация различной наглядности (предметные и сюжетные картинки, использование мультимедиа презентаций), показ правильной артикуляции звуков, показ образца задания, способа действия;

практические: использование дидактических упражнений, игр, заданий для закрепления навыков дифференциации смешиваемых звуков в устной речи и на письме (А.А. Алмазова, К.В. Комаров, Е.Н. Российская).

В коррекционной работе использовались методические разработки таких авторов как Л.С. Вакуленко [4], Е.В. Мазановой [27], Л.Г. Парамоновой [55], И.Н. Садовниковой [47], Р.И. Лалаевой и др. Предлагаемая коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста включала в себя несколько этапов.

1. Подготовительный этап.

Целью данного этапа являлась подготовка психологической базы речи.

На данном этапе идет работа по коррекции и развитию внимания, памяти, восприятия, мышления, посредством специально подобранных упражнений, что является важной основой для младших школьников с нарушением речи.

Данную работу проводит психолог.

Нами были определены основные направления психокоррекционной работы:

- 1) развитие слухового восприятия;
- 2) развитие произвольного внимания;
- 3) развитие памяти (слуховой, смысловой, логической и др.);
- 4) развитие процессов мышления (сравнения, обобщения, анализа);
- 5) развитие пространственных представлений;
- 6) развитие коммуникативных и мотивационных навыков.

2. Основной этап.

Целью данного этапа являлось преодоление дисграфических артикуляторно-акустических ошибок, над чем работает с детьми учитель логопед.

Логопедическая работа осуществлялась в форме индивидуальных и подгрупповых занятий во внеурочное время. В соответствии с заданной целью нами были поставлены следующие направления коррекционной работы учителя-логопеда:

1. Устранение замен или смещения букв по артикуляторно-акустическому сходству (гласных, согласных – свистящих, шипящих, сонорных, аффрикатов).

2. Коррекция ошибок пропуска и перестановки букв. Работа над звукобуквенным анализом и синтезом.

3. Коррекция у детей ошибок, связанных с нарушениями обозначения твердости и мягкости согласных как при помощи гласных букв, так и при помощи мягкого знака.

Индивидуальные занятия проводились в первой половине дня, 2 раза в неделю. Основная цель индивидуальных занятий состояла в выборе и применении наиболее эффективных упражнений, которые направлены на автоматизацию звуков в устной и письменной речи ребенка. Работа включает в себя закрепление артикуляционных укладов поставленных звуков, повышение мотивации, развитие самоконтроля.

Задачи:

1. Развитие артикуляционного уклада звуков, которые соответствуют заменам букв на письме:

- гласных: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;
- согласных: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С».

2. Развитие фонематического слуха.

3. Выработка коммуникативных умений и навыков.

В первую очередь работа велась над каждым из смешиваемых звуков.

Работа проводилась по следующему плану:

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.
2. Выделение звука на фоне слога.
3. Формирование умения определять наличие звука в слове.

Дальше работа велась по слуховой и произносительной дифференциации данных звуков с помощью игр и упражнений, направленных на различение правильно и дефектно произнесенного звука в чужой и собственной речи.

1. «Недовольный Саша».

Детям предлагалось прослушать ряд слогов (слов или отдельную фразу). В случае, если они услышат неправильное произношение звуков – поднимают картинку с изображением недовольного Саши.

2. «Будь внимателен».

Перед ребенком раскладывают картинки и предлагают внимательно слушать логопеда: если логопед правильно называет картинку – ребенок поднимает зеленый флажок, неправильно – красный. Произносимые слова:

Баман, паман, банан, банам, ваван, даван, баван, ванан и т. д.

Аньбом, айбом, альмом, альбом, аньбом, авьбом, альпом, альном и т.д.

Клетка, кьетка, клетта, тлетка, квекта, тлектта, кветка и т. д.

Основной целью подгрупповых занятий являлась автоматизация поставленных звуков в тех или иных фонетических позициях и активное использование их в различных формах самостоятельной речи.

На подгрупповых занятиях идет работа над звуковым анализом слова, по развитию функций фонематического слуха, письменной речи и контроля над звукопроизношением себя и окружающих.

При обучении использовались практические, наглядные, словесные методы. Работа на логопедических занятиях была поставлена от простого к сложному, начиная с опоры на вспомогательные средства до осложненных логических заданий.

Для проведения коррекционной работы у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией нами были отобран и использован комплекс игр и упражнений, стимульный материал к которым представлен в приложении.

Для проведения коррекционной работы были намечены следующие направления коррекционной работы.

Первое направление логопедической работы – устранение замен или смещения букв по артикуляторно-акустическому сходству.

В результате проведения диагностического обследования на констатирующем этапе исследования нами были выделены следующие замены букв:

- гласных: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;
- согласных: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С».

Данные ошибки возможны в следствии не четкого различения звуков по акустико-артикуляционному сходству, нестойкое соотнесение фонемы с графемой (когда не укрепились связь между значением и зрительным образом буквы).

Цель коррекционной работы: выработать четкую дифференциацию звуков и букв с опорой на артикуляционные, зрительные и моторные ощущения.

Задачи:

1. Повторение характеристик гласных звуков и букв.
2. Развивать навык дифференцировки на письме гласных букв: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;
3. Повторение характеристик согласных звуков и букв.

4. Развивать навык дифференцировки на письме согласных букв: «ДТ», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С».

5. Развивать навыки самоконтроля.

Для каждого варианта замены букв нами подобраны специальные логопедические упражнения, представленные в приложении (приложение 2).

Например, в рамках реализации данного направления мы подобрали следующие игры и упражнения:

1. «Запиши слова – названия картинок. Выдели в словах буквы А-Я. Подбери признаки к этим предметам».

2. «Прочитай рассказы. Найди в тексте слова с гласными У, Ю и выдели эти буквы. Объясни написание слов».

3. «Подчеркни слоги с буквами з, ж».

4. «Допиши слова, добавив за или жа».

5. «Прочитай текст и догадайся, о чём в нем говорится. Перепиши текст, заменяя картинки словами. Выделите звуки З – С».

6. «Допиши предложения. Буквы З, С подчеркни разными карандашами».

7. «Обведи карандашом букву Ц, а букву Т подчеркни. Прочитай вслух словосочетания».

8. «Собери» из слогов слова и запиши их».

9. «Запиши предложения, заменяя каждую картинку словом с буквой ч или щ».

10. «Прочитай скороговорки. Запиши их по памяти».

Второе направление коррекционной работы – коррекция ошибок пропуска и перестановки букв в словах.

Перестановки букв в словах относится к трудностям анализа последовательности звуков в слове. Пропуск буквы относится к нарушению выделения в составе слова всех звуковых компонентов. Работа над звукобуквенным анализом и синтезом.

По результатам диагностического обследования мы выяснили, что детьми допускали пропуски букв «Р», «Л» «С», при стечении согласных, а также перестановка букв «С-Т», «Т-К».

Цели: совершенствование навыков звукобуквенного анализа и синтеза.

Задачи:

1. Развивать навык соотносить гласные и согласные звуки и буквы.
2. Развивать навыки простого и сложного слогового и звукобуквенного анализа слов.
3. Развивать умение выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
4. Развивать умение переконструировать букву, слог, слово.
5. Развивать навыки самоконтроля.

В рамках реализации данного направления мы подобрали следующие игры и упражнения:

1. «Слово наоборот».
2. «Сравнение правильного и неправильного слова».
3. «Найди ошибку».
4. «Вставь пропущенные буквы в слова».
5. «Преобразуй слова, добавляя букву, изменяя одну букву в слове, переставляя буквы».
6. «Назови слово, в котором буквы расположены в обратном порядке. Запиши слова правильно».
7. «Считаем буквы».
8. «Придумай слово».
9. «Морской бой».
10. «Прочитай пары слов. Найди разницу в звучании и написании каждой пары».

Подобранные игры и упражнения также представлены в приложении (приложение 2).

Третье направление коррекционной работы – устранение нарушений обозначения твердости и мягкости согласных как при помощи гласных букв, так и при помощи мягкого знака.

Цель: устранение ошибок в обозначении мягкости согласного на письме.

Задачи:

1. Уточнить артикуляцию твердых и мягких согласных.
2. Дифференцировать твердые и мягкие фонемы в слогах, в словах, в предложении, тексте.
3. Развивать навыки обозначения мягкости согласного при помощи гласных букв.
4. Развивать умение обозначения мягкости согласного при помощи «Ь».
5. Развивать навыки самоконтроля за обозначением мягкости согласных на письме.

При реализации третьего направления нами были подобраны и апробированы следующие игровые упражнения:

1. «Перепиши, вставляя пропущенные буквы».
2. «Соедини начало и конец предложения».
3. «Перепиши, вставляя вместо точек, где необходимо, букву Ь. Объясни правописание».
4. «Вставь, где необходимо, пропущенный Ь как показатель мягкости».
5. «Вставь в слова пропущенные буквы. Подчеркни слова с разделительным Ь».
6. «Закончи предложение, добавив последнее слово с мягким знаком на конце слова».
7. «Измени слова по образцу. Напиши их парами».
8. «Спрячь мягкий знак в середину слов».

9. «Прочитай слова. Какое слово с мягким знаком «спряталось» в каждом из слов?».

10. «Закончи таблицу, используя слова с мягким знаком».

Подобранные игры и упражнения также представлены в приложении (приложение 4).

Эффективность коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников зависит от закрепления полученных на логопедических занятиях навыков, поэтому необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение, подразумевающее сотрудничество логопеда с родителями, психологом и учителем начальных классов.

В рамках работы с родителями нами предложено проведение совместных коррекционных логопедических занятий с детьми младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфии, посещение родителями учебных семинаров, мастер-классов, консультаций по вопросам специфики речевого развития детей с данным нарушением, распространение памяток и сборника упражнений для оттачивания и закрепления полученных навыков в рамках обучения. В таблице 3, представлена, формы взаимодействия логопеда с родителями.

Таблица 1 – Формы взаимодействия с родителями

Формы взаимодействия	Тема	Цель
Индивидуальные консультации	«Результаты логопедического обследования детей»	Информировать родителей о результатах обследования речи ребёнка, его уровне недоразвития фонематического восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений, звукопроизношения в доступной форме раскрыть возможные причины и последствия данной проблемы; оказать помощь в подборе различного игрового материала по теме, в организации полноценной речевой среды. Обосновать необходимость совместных усилий, познакомить с направлениями работы, наметить интересные формы логопедического воздействия на ребёнка.

Продолжение таблицы 1

Семинар-практикум	«Играем фонематическое восприятие развиваем»	– Познакомить родителей детей с понятием «фонематическое восприятие», обосновать необходимость его развития, дать рекомендации по осуществлению данного направления в домашних условиях. Продемонстрировать некоторые виды игровых заданий, помочь родителям ими овладеть. Изготовить совместно с родителями «звучалки» и «шумелки». Обучить родителей конкретным приёмам коррекционной работы. Стимулировать их к активному систематическому сотрудничеству
Мастер-класс для родителей с детьми	«Развитие навыков элементарного звукового анализа»	Обучить родителей применению метода наглядного моделирования. Помочь детям зрительно представить такие абстрактные понятия, как звук, слог, слово; научить детей понимать эти термины, формировать умение работать со схемами
Наглядная консультация (буклет)	«Упражнения для развития звукопроизношения»	Познакомить родителей с понятиями «автоматизация звуков», «дифференциация звуков», дать рекомендации по развитию правильного звукопроизношения

Также для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии мы подключили работу психолога. Для педагогов, работающих с младшими школьниками, и родителей проводились консультации и различные тренинги по вопросам специфики психологического и психического развития детей, важности правильного восприятия их особенностей, созданию комфортных психологических условий для личностного развития детей как в школьном коллективе, так и в семье. Работа с детьми сводилась к проведению занятий по развитию высших психических функций, таких как внимание, память, мышление на подготовительном этапе коррекционной работы.

Взаимодействие логопеда и учителя начальных классов нами осуществлялось по следующим направлениям:

1. Совместное обследование устной и письменной речи.

После проведенного обследования педагоги делятся результатами своей работы, к тому моменту имея предварительные итоги изучения интеллектуального потенциала, возможностей и способностей каждого учащегося. В процессе обсуждения выявляются основные проблемы в развитии детей, выделяется группа учащихся, которым требуется помощь в преодолении трудностей обучения, определяются пути взаимодействия. В последующем вырабатываются единые требования к сопровождению учащихся, а также обсуждается общий план коррекционной работы;

2. Помощь при решении организационных вопросов.

Учитель начальных классов оказывает значительную помощь при решении организационных вопросов (контроль посещаемости, согласование расписания занятий с родителями, выполнение режимных моментов расписания и т.д.), также активно работает с родителями обучающихся, формируя серьезное и ответственное отношение к логопедическим занятиям;

3. Информирование логопеда об успеваемости детей.

Учитель начальных классов постоянно информирует логопеда об успеваемости детей, а учитель логопед проводит коррекционную работу в соответствии с намеченным планом.

4. Беседы логопеда с учителем, посещение уроков.

Нами были проведены индивидуальные и групповые консультации педагогов по темам:

- закономерности развития детей;
- возрастные и индивидуальные особенности детей;
- приемы и методы коррекционной работы;
- особенности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

Консультативная работа включала выработку рекомендаций для психолога, учителей начальных классов и родителей по основным направлениям коррекционной работы.

Консультации с родителями проводились в форме выступлений на родительских собраниях и индивидуально.

Нами предлагались следующие тематические направления консультаций:

- 1) сбор сведений об учащихся;
- 2) консультации по итогам обследования;
- 3) разъяснение этапов коррекционной работы;
- 4) профилактика речевых нарушений у детей.

Индивидуальная работа с родителями заключалась в посещении индивидуальных коррекционных занятий, выполнение домашних заданий с ребенком, рекомендации по чтению специализированной литературы.

Также совместно с педагогами подготавливались информационные стенды, которые представляют собой сменяемый несколько раз в год материал с практическими советами и рекомендациями по преодолению дисграфии.

Таким образом, мы провели формирующий эксперимент, целью которого являлось преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников. Для реализации цели этого эксперимента мы разработали поэтапно работу по психолого-педагогическому сопровождению детей с данным речевым нарушением, в которую включили таких специалистов, как логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для логопедических занятий нами был отобран и апробирован комплекс игр и упражнений по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников. Мы считаем, что проведение таких мероприятий позволит повысить эффективность работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии.

3.4 Анализ результатов экспериментальной работы

На констатирующем этапе экспериментальной работы мы выявили, что у обследуемых детей младшего школьного возраста отмечается недостаточный уровень сформированности письменной речи. Мы выяснили, что у младших школьников экспериментальной группы отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, и, как следствие, ошибки на письме, характерные для артикуляторно-акустической дисграфии:

1) замены и смешения гласных: «А-Я», «У-Ю», «О-У», согласных букв: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С»);

2) регуляторные ошибки (пропуски букв «Р», «Л», «С» при стечении согласных, пропуск «Ь», перестановки букв «Т-К», «С-Т»);

3) ошибки обозначения мягкости согласных (пропуск ь или замена ь на гласные второго ряда).

Далее мы проводили формирующий этап экспериментальной работы, во время которого мы выстраивали и проводили коррекционную работу по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе психолого-педагогического сопровождения с учетом результатов диагностического обследования и выделенных в гипотезе педагогических условий по следующим направлениям:

1. Устранение замен или смешения букв по артикуляторно-акустическому сходству (гласных, согласных – свистящих, шипящих, сонорных, аффрикатов).

2. Коррекция ошибок пропуска и перестановки букв. Работа над звукобуквенным анализом и синтезом.

3. Коррекция нарушений обозначения твердости и мягкости согласных как при помощи гласных букв, так и при помощи мягкого знака.

В процесс коррекционной работы мы включили таких специалистов, как логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для логопедических занятий нами был отобран и апробирован комплекс игр и упражнений по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников.

Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами коррекционных мероприятий на формирующем этапе исследования мы провели контрольный этап экспериментальной работы.

Цель контрольного этапа исследования: выявление динамики в уровне сформированности навыков письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией после апробации разработанного на формирующем этапе исследования работы по психолого-педагогическому сопровождению по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

На данном этапе мы провели повторное диагностическое обследование письма у детей младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, используя тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе, обследование проводилось в первой половине дня подгруппами в кабинете учителя-логопеда.

Далее представим результаты повторного обследования письма умладших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией (см. таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования письменной речи по методике И. Н. Садовниковой (контрольный этап)

№	Список детей	Контрольное списывание (баллы, уровень)		Слуховой диктант (баллы, уровень)		Сочинение (баллы, уровень)	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1	Андрей У.	6	Средний	6	Средний	4	Средний
2	Илья К.	6	Средний	6	Средний	4	Средний

Продолжение таблицы 3

3	Кира С.	8	Высокий	6	Средний	4	Средний
4	Лиза Л.	6	Средний	4	Средний	4	Средний
5	Маша Ш.	8	Высокий	4	Средний	4	Средний
6	Михаил К.	8	Высокий	6	Средний	4	Средний

Наглядно результаты исследования представлены на рисунке 2

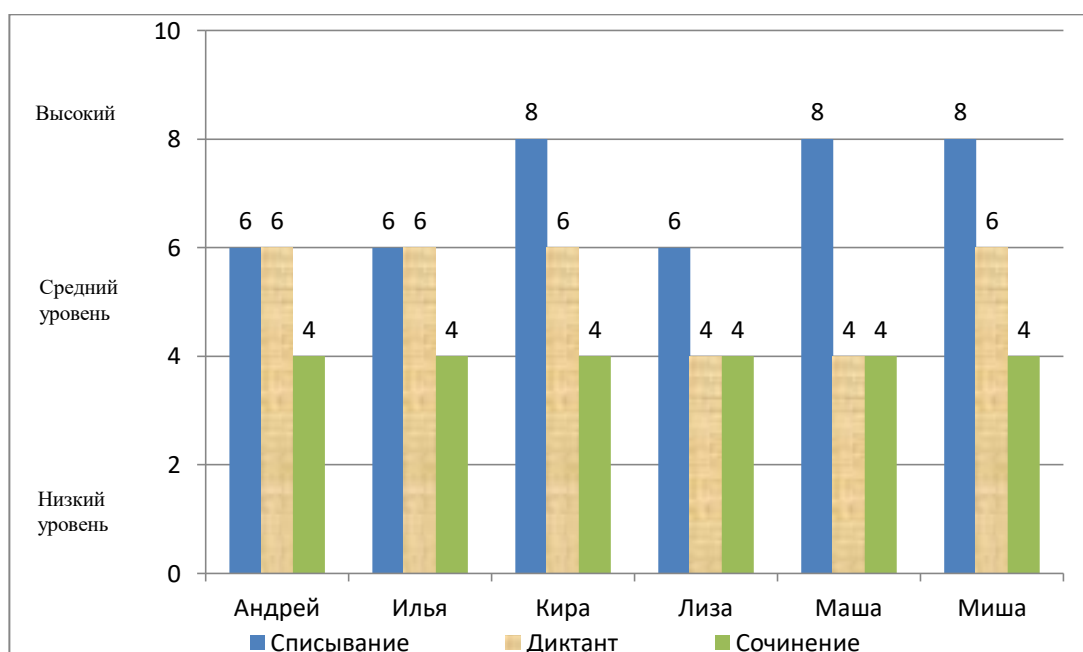


Рисунок 2 – Результаты выполнения задания по методике И.Н. Садовниковой младшими школьниками с артикуляторно-акустической дисграфией (контрольный этап), в баллах.

Как видно из диаграммы на рисунке 2, состояние письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией значительно улучшилось, по всем заданиям общий балл стал выше по сравнению с констатирующим этапом.

Также остановимся более подробно на качественном анализе дисграфических ошибок у детей с артикуляторно-акустической дисграфией на контрольном этапе исследования и их сравнении с результатами констатирующего этапа исследования (см. таблица 4).

Таблица 4 – Виды ошибок у детей с артикуляторно-акустической дисграфией при обследовании письма на констатирующем и контрольном этапах исследования.

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки									
		Замена согласных		Замена гласных		Перестановки букв		Пропуск букв		Пропуск или замена ь	
Этапы эксперимент. работы		Кон.	Кон тр.	Конс.	Контр.	Кон ст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Конт.
1	Андрей У.	с-з г-к р-л	с-з	-	-	-		«р» при стечен. соглас.	-	ь-й	ь-й
2	Илья К.	ж-ш р-л з-с	ж-ш	-	-	с-т	-	-	-	-	-
3	Кира С.	ж-ш д-т	-	а-я о-у	-	-	-	«р», «л» при стечен. соглас.	«р», при стечении соглас.	-	-
4	Лиза Л.	ц-т ч-ть ч-щ	-	-	-	-	-	«л» при стечен. соглас.	«л» при стечении соглас.	ь-и	ь-и
5	Маша Ш.	ц-с р-л з-с	ц-с р-л	-	-	-	-	«р» при стечен. соглас.	-	-	-
6	Миша К.	д-т ж-з	ж-з	-	-	-	-	«с» при стечен. соглас.	-	про-ск «Ь»	про-ск «Ь»

Как мы видим, у всех детей экспериментальной группы значительно снизилось количество ошибок на письме, так как, письменная речь учащихся улучшилась и приблизилась к норме.

Также можно обратить внимание, что при проверке работ наблюдалось меньшее количество пропусков, помарок. Также нами отмечалась аккуратность в работах обследуемых учеников.

У Андрея ушли на письме ошибки замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустически признакам «г-к», «р-л», также ушла регуляторная ошибка пропуска «р» при стечении согласных.

Полученные результаты обследования Андрея говорят о том, что его речь развивается очень интенсивно. Этот мальчик во время формирующего эксперимента был активен, заинтересован, целеустремлен.

Илья на контрольном этапе исследования перестал заменять буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «р-л», «з-с», а также ушла регуляторная ошибка перестановки букв «с-т». Большую роль в процессе преодоления нарушения письма у мальчика сыграли родители, которые были максимально включены в коррекционно-образовательный процесс и принимали в нем активное участие.

У Киры перестали на письме в слуховом диктанте смешиваться гласные «а-я», «о-у», также ушла регуляторная ошибка пропуска «л» при стечении согласных. Хочется отметить, что Кире на формирующем этапе исследования требовалась организация более длительной индивидуальной работы с логопедом, так как в коллективе Кира терялась, отвлекалась и значительно хуже усваивала материал.

Лиза перестала смешивать буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «ц-т», «ч-ть», «ч-щ».

В процессе организации логопедической работы девочка была мало инициативна, не заинтересована в улучшении качества своей письменной речи. Поэтому наравне с логопедом активную помощь Лизе и её родителям оказывал психолог, что повлияло на положительную динамику.

Маша перестала смешивать буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «з-с», также ушла ошибка пропуска буквы «р» при стечении согласных. При написании сочинения ушла ошибка пропуска слов в предложении. Коррекционный процесс по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у девочки шел медленно из-за отсутствия заинтересованности со стороны родителей и самого ребенка. Тем не менее, активное сотрудничество учителя начальных классов, логопеда и психолога, и систематические беседы с родителями ребенка поспособствовало получению положительных результатов у Марии на контрольном этапе экспериментальной работы.

У Миши на контрольном этапе исследования ушли ошибки замены букв, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «д-т», ошибка пропуска буквы «с» при стечении согласных. На формирующем этапе исследования, мальчику требовались дополнительные занятия по развитию высших психических функций, таких как внимание, память на подготовительном этапе коррекционной работы, так как низкий уровень их развития существенно замедлял ход коррекционно логопедической работы.

Из бесед с учителями и родителями учащихся, проведенных после коррекционной работы выяснилось, что взрослые отмечали положительные изменения в поведении и успеваемости детей.

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе исследования дала положительную динамику, что подтверждает нашу гипотезу.

Выводы по 3 главе

В экспериментальной части исследования мы подобрали диагностическую методику И.Н. Садовниковой для выявления уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией по следующим направлениям:

- 1) контрольное списывание; 2) слуховой диктант; 3) сочинение.

Все обследуемые дети с артикуляторно-акустической дисграфией имеют недостаточный уровень сформированности письменной речи. Мы выяснили, что у младших школьников экспериментальной группы отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, и, как следствие, ошибки на письме, характерные для артикуляторно-акустической дисграфии:

- 1) замены и смешения гласных: «А-Я», «У-Ю», «О-У», согласных букв: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С»);

- 2) регуляторные ошибки (пропуски букв «Р», «Л», «С» при стечении согласных, пропуск «Ь», перестановки букв «Т-К», «С-Т»);

- 3) ошибки обозначения мягкости согласных (пропуск ь или замена ь на гласные второго ряда).

В рамках формирующего этапа экспериментальной работы нами была разработано и апробировано содержание коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией с учетом результатов диагностического обследования и выделенных в гипотезе педагогических условий по следующим направлениям:

1. Устранение замен или смешения букв по артикуляторно-акустическому сходству (гласных, согласных – свистящих, шипящих, сонорных, аффрикатов).

2. Коррекция ошибок пропуска и перестановки букв. Работа над звукобуквенным анализом и синтезом.

3. Коррекция нарушений обозначения твердости и мягкости согласных как при помощи гласных букв, так и при помощи мягкого знака.

В процесс коррекционной работы мы включили таких специалистов, как логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для логопедических занятий нами был отобран и апробирован комплекс игр и упражнений по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников.

На контрольном этапе исследования мы проследили динамику уровня сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе. Данные контрольного эксперимента показали положительную динамику в уровне сформированности письменной речи, что подтверждает гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе мы рассмотрели проблему психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

Мы пришли к выводу, что письмо, как одно из важных средств общения, обеспечивает возможность человеку выразить свои мысли, передать речевую информацию в графическом виде, что позволяет сохранить ее для современников и будущих поколений.

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Процесс овладения письмом важен для младших школьников поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Коррекционная работа, а также своевременное выявление дисграфии, в совокупности с точным определением ее отличительных признаков является очень важным механизмом для разработки системы логопедической работы по коррекции нарушений письма, и по предупреждению школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность работы.

Мы изучили психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования. Это позволило нам сделать следующие выводы:

- 1) психолого-педагогическое сопровождение – организованная система комплексной помощи ребенку с учетом его интересов и потребностей с целью преодоления возникающих проблем или

предупреждении их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей;

2) дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма;

3) своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи;

4) содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включает: коррекцию дефектов звукопроизношения, выработку кинестетических дифференцировок, развитие фонематического слуха, формирование навыка фонематического анализа.

Второй задачей нашего исследования было исследование особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Для изучения навыков письма на констатирующем этапе исследования мы подобрали диагностическую методику И.Н. Садовниковой по следующим направлениям: контрольное списывание, слуховой диктант, сочинение.

Проведенная диагностика позволила нам получить результаты, свидетельствующие о низком уровне сформированности навыков письма. Мы выяснили, что у всех детей экспериментальной группы отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, и, как следствие, ошибки на письме, характерные для артикуляторно-акустической дисграфией (замены и смешения букв, регуляторные ошибки, ошибки обозначения мягкости согласных).

В рамках решения третьей задачи исследования нами было разработано и апробировано содержание коррекционной работы по

психолого-педагогическому сопровождению по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией с учетом результатов диагностического обследования и выделенных в гипотезе педагогических условий по следующим направлениям:

1. Устранение замен или смещения букв по артикуляторно-акустическому сходству (гласных, согласных – свистящих, шипящих, сонорных, аффрикатов).

2. Коррекция ошибок пропуска и перестановки букв. Работа над звукобуквенным анализом и синтезом.

3. Коррекция нарушений обозначения твердости и мягкости согласных как при помощи гласных букв, так и при помощи мягкого знака.

В процесс коррекционной работы мы включили таких специалистов, как логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников. Для логопедических занятий нами был отобран и апробирован комплекс заданий и упражнений по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников.

Для того чтобы проверить эффективность проведенных мероприятий мы провели повторную диагностику, используя те же методики, что и на констатирующем этапе исследования. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике навыков письма у детей экспериментальной группы.

Таким образом, благодаря тому, что реализовано содержание коррекционной работы, включающее в себя комплекс игр и упражнений по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии, а также привлечение в процесс коррекционной работы таких специалистов, как логопед, психолог, учитель начальных классов, а также родителей учеников, процесс преодоления артикуляторно-акустической дисграфии осуществлялся эффективнее. Задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – Москва: Академия, 2002. – 208 с. – ISBN 5-7695-0980-5.
2. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция / Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики / ред. М. Г. Храковская. – Санкт-Петербург: Акционер и К, 2004. – С. 225-246.
3. Бондаренко И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. – 2012. – 36 с. – ISBN 5-98281-001-0.
4. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учебное пособие / М. Р. Битянова. – Москва: изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с. – ISBN 978-5-91180-703-0.
5. Вакуленко Л. С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей: справочник начинающего логопеда : учебно-методическое пособие / Л. С. Вакуленко. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 120 с. – ISBN 978-5-89814-767-9.
6. Величенкова О.А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4 – С. 47-54.
7. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: теоретические положения современной нейропсихологии, высшие психические функции человека и процессы их развития, патология речи: методы диагностики и коррекции: учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. – Москва: В. Секачев, 2013. – 262 с. – ISBN 978-5-88923-353-4.

8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития: Эмоцион. предпосылки освоения яз. : кн. для логопеда / Е. Н. Винарская. – Москва: Просвещение, 1987. – 159 с. – ISBN 5-9268-0060-9.
9. Волкова Л.С. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.
10. Волоскова Н.Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы: дис канд. пед. наук : 13.00.03 / Наталья Николаевна Волоскова; науч. рук. Л.И. Белякова; МПГУ им. В.И. Ленина. – Москва, 1996. – 158 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – СанктПетербург: Питер, 2019. – 431 с. – ISBN 978-5-17-050057-4.
12. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Академия, 2015. – 363 с. – ISBN 978-5-4468-1721-4.
13. Глухов В.П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 350 с. – ISBN 5-17-030476-5.
14. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – Москва: изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.
15. Елецкая О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва: Творч. Центр Сфера, 2005. – 189 с. – ISBN 5-89144-533-6.
16. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 319 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.

17. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва: Национальный книжный центр, 2016. – 201 с. – ISBN 978-5-44410050-9.
18. Жукатинская Е.Н. Обучение в начальной школе: дисграфия у детей младшего школьного возраста и методы ее устранения / Е.Н. Жукатинская // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 11-2 (20). – С. 34-38.
19. Заваденко Н.Н. Л. О. Бадалян и современные достижения в изучении наследственных нервно-мышечных заболеваний / Н.Н. Заваденко, Л.В. Влодавец // Неврологический журнал имени Л.О. Бадаляна. – 2020. – № 1. – С. 64-72.
20. Загляда Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Л.И. Загляда, Н.А. Коровина. – Кемерово : изд-во КРИПКиПРО, 2013. – 152 с. – ISBN 978-5-7148-0415-1.
21. Ивановская О. Г. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников : учебно-методическое пособие / О.Г. Ивановская, Н.С. Куликова, О.А. Хвостова. – Москва: Форум, 2020. – 432 с. – ISBN 978-5-00091-729-9.
22. Иншакова О.Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О.Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22-28.
23. Ишимова О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов: программно-методические материалы: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова. – Москва: Просвещение, 2019. – 76 с. – ISBN 978-5-09-070223-2.

24. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е.И. Казакова. – Санкт-Петербург: Питер, 1995. – 186 с. – ISBN 5-88415-008-3.

25. Качимская А.Ю. Психологическое сопровождение преемственности развития детей на этапе «детский сад – начальная школа»: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Анна Юрьевна Качимская ; науч. рук. В. Г. Асеев; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2004. – 17 с.

26. Каше Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей с недостатками произношения / Г.А. Каше. – Москва, 2005. – 97 с. – ISBN 5-86225-484-4.

27. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н.Л. Коновалова. – Санкт-Петербург: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 229 с. – ISBN 5-288-02417-0.

28. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

29. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : диагностика и коррекция : учебнометодическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СанктПетербург: издательство СОЮЗ, 2004. – 224 с. – ISBN 5-94033-034-7.

30. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с. – ISBN 5-222-05013-0.

31. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы : пособие для логопедов / Р.И. Лалаева. – Москва: Просвещение, 1978. – 88 с. – ISBN 5-09-002987-3.

32. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина. – Москва: Аркти, 2005 – 221 с. – ISBN 5-89415-462-6.

33. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СанктПетербург : Детство-пресс, 2004. – 208 с. – ISBN 5-89112-015-1.
34. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л.В. Лопатина. – Санкт-Петербург: Союз, 2004. – 192 с. – ISBN 5-94033-041-3.
35. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – Москва : изд-во АН СССР, 1950. – 250 с. – ISBN 5-691-00893-5.
36. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия. – Москва: Academia, 2002. – 345 с. – ISBN 5-7695-1011-0.
37. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников / Михаил Львов. – 3. изд., перераб. и доп. – Тула : Родничок, 2003. – 238 с. – ISBN 5-17-016800-4.
38. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва: Междунар. пед. акад., 1994. – 148 с. – ISBN 5-87977-014-1.
39. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – Москва : издательство Гном и Д, 2006. – 346 с. – ISBN 978-5-904993-13-9.
40. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии: конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. – Москва: Гном и Д, 2007. – 184 с. – ISBN 5-09-006457-1.
41. Мазанова Е.В. Учусь не путать звуки: Альбом 1 : упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников / Е.В. Мазанова – Москва: Гном и Д, 2020. – 32 с. – ISBN 978-5-691-01693-6.

42. Мазанова Е.В. Учусь не путать звуки: Альбом 2 : упражнения по коррекции акустической дисграфии у младших школьников / Е.В. Мазанова. – Москва : Гном и Д, 2020. – 34 с. – ISBN 978-5-94280-503-6.
43. Малофеев Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 50-56.
44. Маркова С.В. Педагогическое сопровождение одаренного подростка при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Светлана Васильевна Маркова ; науч. рук. Д. В. Смирнов ; Вят. гос. гуманитар. ун-т. – Киров, 2011. – 23 с.
45. Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: кн. для логопеда / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1985. – 246 с. – ISBN 978-5-907210-78-3.
46. Монгуш О.О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О.О. Монгуш // Педагогическое мастерство. – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 59-62.
47. Нагорная Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода / Г.А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Момеап : изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 169-173.
48. Нефедова А.В. Психологические особенности детей, страдающих дисграфией / А. В. Нефедова // Специальное образование: сб. науч. работ. – Москва, 2005. – С. 45-47.
49. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практ. психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 256 с. – ISBN 5-691-00672-8.

50. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – Москва: изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 317 с. – ISBN 5-89939-101-4.
51. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.
52. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : издательство Союз, 2014. – 235 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.
53. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 445 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.
54. Поваренкина Н.А. Результаты исследования предпосылок формирования навыков языкового анализа и синтеза и уровня их сформированности у школьников с дисграфией / Н. А. Поваренкина // Специальное образование. – 2016. – С. 106-110.
55. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва: Просвещение, 1988. – 224 с. – ISBN 5-09-008320-7.
56. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – Москва, 2014. – 240 с. – ISBN 5-8112-0614-3.
57. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – Москва: Парадигма, 2012. – 279 с. – ISBN 978-5-4214-0011-0.
58. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов / И.Н. Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с. – ISBN 5-8142-0061-8.
59. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей,

психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 262 с. – ISBN 5-89415-472-3.

60. Семаго М.М. Сопровождение ребенка в образовательной среде: Структурно-динамическая модель / М.М. Семаго // Сборник научных трудов. – 2003. – С. 24-37.

61. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ : методическое пособие / Н.Я. Семаго. – Москва: Школьная книга, 2010. – 158 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

62. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – Москва: Сфера ТЦ, 2003. – 288 с. – ISBN 5-89144-303-1.

63. Спирина Л.Ф. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер. – Москва: изд-во АПН РСФСР, 1962. – 256 с. – ISBN 5-87953-009-4.

64. Спирина Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирина, А. В. Ястребова // Дефектология. – №5. – 2013. – С.30-33.

65. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Любовь Григорьевна Субботина; науч. рук. Т. М. Чурекова ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2012. – 22 с.

66. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма: дислексии и дисграфии / О.А. Токарева // Хрестоматия по логопедии. Т. 2 – Москва: Гуманитарный издательский центр Владос, 2007. – С. 456-469.

67. Тришина О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ольга Юрьевна Тришина; науч. рук. Е.Л. Руднева ; Кемеров. Гос. ун-т. – Кемерово, 2006. – 23 с.

68. Федорова Ю.П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частных школах: дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Юлия Павловна Федорова ; науч. рук. В.Г. Маралов. – Вятка: ВГУ, 2003. – 190 с.
69. Федина Л.В. Основы педагогического мастерства: психологопедагогическое сопровождение начального образования: учеб. пособие для СПО / Л.В. Федина. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 131 с. – ISBN 978-5-534-11274-0.
70. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии речи : учеб. – метод. пособие / Т. Б. Филичева, О.С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва: Эксмо, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-699-68972-9.
71. Хватцев М.Е. Аграфия и дисграфия: хрестоматия по логопедии / М.Е. Хватцев. – Москва, 1997. – 140 с. – ISBN 978-5-40700447-9.
72. Хватцев М.Е. Диктанты и другие материалы для дифференциации смешиваемых букв : пособие для логопедов и учителей начальных классов / М.Е. Хватцев. – Москва: Просвещение, 1964. – 164 с. – ISBN 978-5-09-058777-8.
73. Хватцев М.Е. Логопедия. В 2 т. Т 1. / М.Е. Хватцев. – Москва, 2009. – 270 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.
74. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление : учебное пособие / Любовь Цветкова. – Москва : Юристъ, 1997. – 255 с. – ISBN 5-7975-0024-8.
75. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / Г.В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2005. – 240 с. – ISBN 5-89415-246-1.
76. Чистякова О.В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О.В. Чистякова. – Санкт-Петербург: Литера, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-407-00573-5.

77. Шипицына Л.М. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / Л.М. Шипицына. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 287 с. – ISBN 978-5-9268-0953-1.

78. Щукин А.В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / А.В. Щукин, О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. – Москва : национальный книжный центр, 2017. – 288 с. – ISBN 5-76950070-0.

79. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. В.В. Давыдов, Т.А. Нежнова. – Москва : ИНТОР, 1998. – 112 с. – ISBN 5-89404-033-7.

80. Юрова Е.В. 200 упражнений для развития письменной речи: Начальное обучение / Е.В. Юрова. – Москва: издательство Аквариум, 2010. – 245 с. – ISBN 5-17-004474-7.

81. Ястребова А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при образовательной школе : Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва: Когито-Центр, 2006. – 47 с. – ISBN 978-591180-895-2.

82. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 2006. – 211 с. – ISBN 5-98281-001-0.

83. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е.А. Яструбинская // Логопедия – 2017. – №2. – С.60-70.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.

Коррекционная работа: выработать четкую дифференциацию звуков и букв с опорой на артикуляционные, зрительные и моторные ощущения.

Коррекционная работа осуществлялась по нескольким направлениям: развитие зрительного восприятия, формирование зрительных образов букв, обучение активному действию с буквами.

На начальном этапе происходило формирование представлений об отдельных признаках букв (сопоставление букв по форме, величине; сопоставление букв по названию с опорой на образец, далее без опоры на образец).

Знакомство с буквой строилось на основании нескольких этапов:

- Обозначение звука буквой, название, знакомство с печатным вариантом букв.

- Нахождение зрительного образа к заданной букве.
- Анализ элементов буквы.
- Описание графического образа буквы.
- Ощупывание и обведение буквы.
- Рисование образа буквы в воздухе.
- Конструирование и вырезание буквы.
- Игры на развитие буквенного гнозиса.
- Написание буквы печатным шрифтом.

Повторить характеристики гласных звуков и букв.

ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

В русском языке 6 основных звуков:
[а], [о], [у], [и], [ы], [э]

10 букв, обозначающих гласные звуки:

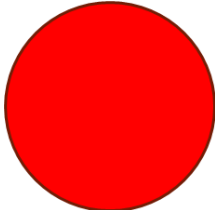
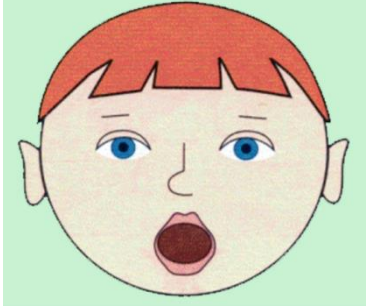
а	о	у	ы	э
я	ё	ю	и	е

е
ё
ю
я

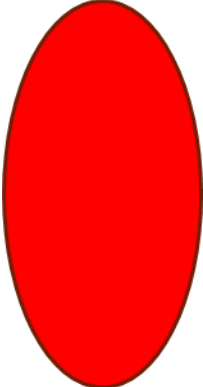
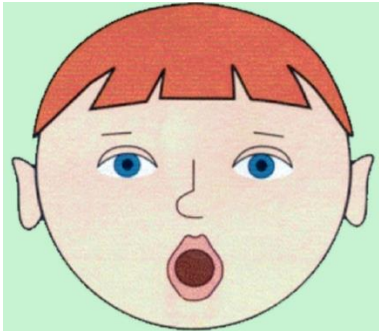
в начале слова,
после гласной, → [йэ]
после Ь и Ъ [йо]
[йу]
[йа]

[йэ]-ель [йо]-ёж [йу]-юла [йа]-обезьяна



Артикуляция гласных звуков





Зрительный символ
гласного звука [А] –
большой круг.





Зрительный символ
гласного звука [О] – овал.





Зрительный символ
гласного звука [У] –
малый круг.



Зрительный символ
гласного звука [И] –
горизонтальный овал.

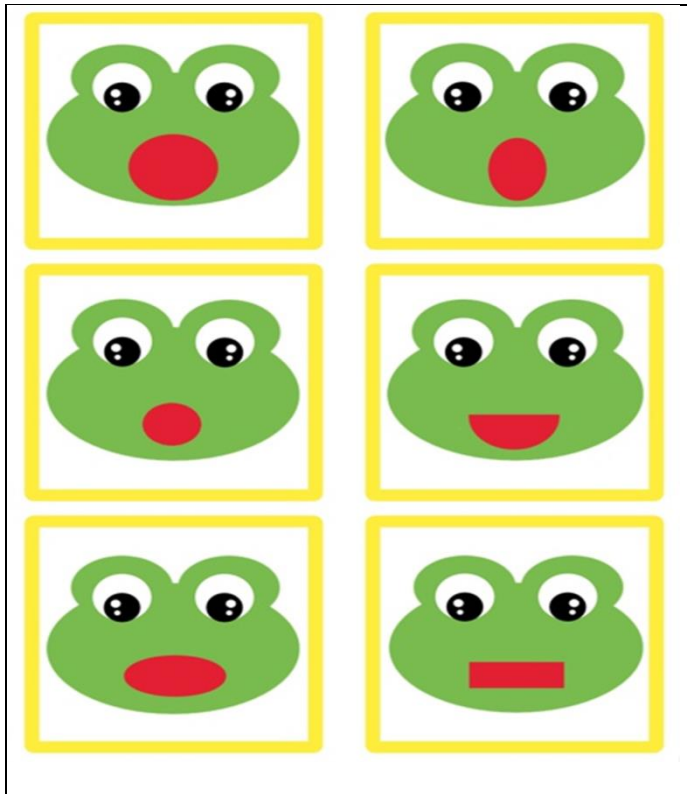


Зрительный символ
гласного звука [Э] –
полукруг.



Зрительный символ
гласного звука [Ы] –
прямоугольник.

Игра «Лягушата» Определи, какой звук произносит каждый лягушонок.



Игра «Язычок»

Цель – выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции, подготовка к правильному произнесению фонем. Логопед читает стихотворения и показывает их соответствующими движениями органов артикуляции, а дети повторяют.

<p>Открываем ротик-дом. Кто хозяин в доме том? В нем хозяин - Язычок. Он удобно в доме лёг.</p>	<p>Широко открывать рот.</p>
<p>В этом доме две стены. Это щеки нам видны. Могут стены в дом втянуться, А потом, как шар, раздуться.</p>	<p>Надувать и втягивать щеки</p>
<p>Пол есть тоже в доме нашем. Челюсть нижнюю покажем.</p>	<p>Вращать нижней челюстью.</p>

<p>Эта челюсть нижняя</p> <p>В домике подвижная.</p>	
<p>Потолок вверху, внутри.</p> <p>Это нёбо. Посмотри.</p> <p>Можно к нёбу прикосаться,</p> <p>Постучать и там остаться.</p>	<p>Широко открыть рот. Погладить языком по нёбу. «Постучать» языком по нёбу.</p>
<p>Вход в дом двери запирают.</p> <p>Двери разные бывают.</p> <p>Двери-зубы. Осторожно.</p> <p>Закрываются надёжно.</p>	<p>Широко улыбнуться. Обнажить верхние и нижние зубы</p>
<p>Двери-губы гибкие.</p> <p>Могут стать улыбкою.</p> <p>Могут в трубочку собраться,</p> <p>После снова улыбаться.</p>	<p>Растянуть губы в улыбку. Собрать губы в «трубочку».</p>
<p>Язык в ротике живет.</p> <p>Никогда не устает</p>	<p>Широко открывать рот и максимально высовывать язык изо рта.</p>
<p>Очень любит чистоту</p> <p>В домике своем - во рту.</p>	<p>Рот закрыть и массировать указательным пальцем круговую мышцу рта, проводя вокруг губ.</p>
<p>Двери шире открывает:</p> <p>Воздух свежий он впускает.</p>	<p>Открывать и закрывать рот.</p>
<p>И пока он убирает</p> <p>Домик свой не запирает</p>	<p>Широко открыть рот и удерживать его в таком положении 10 сек.</p>
<p>А теперь наш Язычок</p> <p>Моет нёбо-потолок</p>	<p>Максимально открыть рот.</p> <p>Проводить широким языком по нёбу вперед-назад.</p>

Время даром не теряет: Губы-двери вытирает.	Рот открыть и не закрывать. Сделать язык широким. «Обнять» языком всю верхнюю губу, облизать ее, убирая язык вглубь рта
Моет двери он вторые – Наши зубы. Ротик шире.	Рот держать широко открытым. Облизывать языком верхние и нижние зубы с внутренней и внешней стороны.
Чистит стены. Это щеки. Взял щетинистые щетки.	Губы сомкнуть. Зубы разомкнуть. Проводить языком по внутренней стороне щек, массируя их.
Вот теперь он все убрал, На лошадке поскакал.	Рот открыть и не закрывать. Улыбнуться. Медленно щелкать языком, присасывая его к нёбу. Растягивать подъязычную связку.

«Фрукты». Цель: развитие мимической мускулатуры. Задание: представить, что ешь любимый и нелюбимый фрукты. Показать это мимикой.

«Эмоции». Задание: передать разные эмоции (радость, удивление, восхищение и печаль).

«Застегивание и расстегивание молнии»: улыбнуться, крепко сомкнуть губы, удерживать их в таком положении под счет до пяти (застегнули молнию). Разомкнуть губы (расстегнули молнию).

«Большие пуговицы и маленькие пуговицы». Максимально округлит губы (большая пуговица), вытянуть губы «трубочкой» (маленькая пуговка).

«Фокус». Цель – отработать длительную, направленную посередине языка воздушную струю. Губы в улыбке, нижняя губа оттянута вниз, широкий язык плотно прижат к верхней губе. Сделать глубокий вдох носом и в этом положении языка подуть на ватку, лежащую на кончике носа так, чтобы она взлетела вертикально вверх. Следить, чтобы выдох




производился на язык, а не на верхнюю губу. Если ребенок хорошо справляется с таким заданием, его можно усложнить: понемногу продвигать ватку по спинке носа по направлению ко лбу и таким же образом стараться ее сдуть.

«Звуковая разминка»: ОИЭ АОЕЯ ЕАЁИО ЯОЮ АЮОЕ ЭЁЮОУ БЯЮ УЁЮУ ЮУАОЮ. Читаем в разном темпе – медленно, быстро, умеренно.

Развивать навык дифференцировки на письме гласных букв:

«А-Я», «У-Ю», «О-Ё», «Э-Е», «Ы-И».

«Запиши слова – названия картинок. Выдели в словах буквы А-Я. Подбери признаки к этим предметам, вставь пропущенные буквы А-Я.»


 -----
 -----
 -----

Игра «Догадаюсь сам!» Вставь пропущенные буквы, подумай, какое слово в каждом столбике лишнее. Почему? Раскрась клеточку с лишним словом цветным карандашом.

А - Я	О - Ё	У - Ю	Э - Е	Ы - И
дес <input type="checkbox"/> тк <input type="checkbox"/>	перекр <input type="checkbox"/> ст <input type="checkbox"/> к	б <input type="checkbox"/> р <input type="checkbox"/> нд <input type="checkbox"/> к	в <input type="checkbox"/> т <input type="checkbox"/> р	щ <input type="checkbox"/> повн <input type="checkbox"/> к

дев[]тк[]	нап[]рст[]к	[]правля[]щий	м[]т[]ль	буд[]льн[]к
п[]тниц[]	иг[]л[]чка	завед[][]щий	[]скимо	холод[]льн[]к

«Волшебное ведро»: набери воду из колодца, вставь пропущенные буквы в слова:

З__Б	З__Б	Д__Х	
Б__К	Б__К	Н__С	
М__Х	М__ХА		
Л__КОН	Л__К		
С__Н	П__Х		

«Расшифруй слова и запиши»:

▼Д○Д - _____	▼РОК - _____
ч▼Л○К - _____	СТ▼ПА - _____
○ТП▼СК - _____	АВТ○Б▼С - _____
п▼Г○ВКА - _____	Г▼Д○К - _____
○Б▼Вь - _____	Л▼К○ВКА - _____

Игра «Я тоже буду учителем!»

Исправь ошибку в слове. В каждом слове пропущена 1 буква.

Допиши. Подумай, какое слово лишнее в каждой строчке.

Окнь, лягушк, карсь, щка.	Ббочка, стрекоз, мха, воробй.
Берза, дб, ромшка, осна.	Втрник, зма, срда, птница.

Золто, серебр, кирпич,
железо.

Холодильник, пистолт, пылесос, мсорубка.

«Найди ошибки и запиши правильно»:

МЯШИНЯ _____

ЗЕБРА _____

СКЯМЕЙКА _____

НАНА _____

КЯПЮШОН _____

ТЕТЯДИ _____

ГРАЗНО _____

СЛАКОТЬ _____

ЗЯМЕТКА _____

КЛАКСЯ _____

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

ХИТРА_ _
ЛОВК_Я
ПУШИСТА_ _
СЕР_Я
ЯДОВИТ_Я
ЯРКА_ _

Б_БОЧК_ _
МЫШК_ _
ЗМЕ_ _
ОБЕЗЬ_Н_ _
КОШК_ _
ЛИС_ _

«Из данных наборов слов составь предложения. Запиши их. Отметь мягкие согласные перед гласной Ю и твёрдые согласные перед гласной У. Объясни, почему в одних словах мы пишем букву У, а в других – Ю»

Саду, Люба, гуляла, в.
Пруду, утки, купались, в.
Волки, на, ночью, воют, луну.
Плохо, стужу, воробьи, зимнюю, перенося

«Прочитай рассказ. Найди в тексте слова с гласными У, Ю и выдели эти буквы. Объясни написание слов».

Как Люба варила компот

Мама и Люба сходили на базар. Там они купили разные фрукты и ягоды для компота. Потом мама вымыла сливы, клюкву, клубнику и груши. Люба достала большую кастрюлю и налила в неё воды. Мама поставила кастрюлю на плиту. Когда вода закипела, девочка насыпала в воду сахар и бросила ягоды и фрукты. Скоро вкусный и душистый компот был готов!

«Закончи слово, добавив буквы У или Ю. Запиши слова. Подчеркни буквы У и Ю цветными карандашами. Подумай, какое правило поможет тебе правильно подобрать гласную букву»

Точ., пол., соль., вытащ., выль., пол., нёс., глаж., крич., угощ., чита., уч., лета., прыга., ловл., леж..

«Спиши слова, вставляя О, У»

а) _ р _ жай, _ р _ жие, с _ р _ ка, кенг _ р _ , кр _ ж _ к, п _ т _ лок, _ г _ рец,
г _ л _ бой, м _ л _ дой, х _ д _ й, п _ ст _ чал, п _ в _ рот, к _ к _ р _ за,
кл _ _ н.

б) _ г _ л, в _ с х _ д, _ тр _ , пл _ х _ , д _ пл _ , к _ р _ ткий, др _ г _ й, с _ р _
вый, м _ рк _ вь, с _ л _ вушка, пр _ п _ стил, р _ з _ вый, _ з _ ры.

«Вставь в предложения слова, подходящие по смыслу»

- а) Саша отпилил у груши сухой Олеся любит сливовый ...
СУК, СОК
- б) Костя сел на ... и положил книги на ...
СТУЛ, СТОЛ
- в) Руслан ... деньги на новые коньки. Он ... их к Новому году.
КУПИТ, КОПИТ
- г) Повернись на правый ... - высокое стройное дерево.
БУК, БОК
- д) У нас небольшой огород: всего четыре ...
Целые ... шёл дождь.
СУТКИ, СОТКИ
- е) Соня ... сумку дома. Бабушка ... стол чашками.
УСТАВИЛА, ОСТАВИЛА

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Повторить характеристики согласных звуков и букв.

а	о	у	ы	э	н	м	л	р	й	б	в	г	д	ж	з					ь
я	ё	ю	и	е						п	ф	к	т	ш	с	х	ц	ч	щ	ъ

Звонкие и глухие				Твёрдые и мягкие			
состоят из голоса и шума		состоят из шума		Всегда твердые (нет мягкой пары)		Всегда мягкие (нет твёрдой пары)	
				[ж],[ш], [ц]		[й'], [ч'], [щ']	

Парные согласные						
звонкие	[б], [б']	[в], [в']	[г], [г']	[д], [д']	[ж]	[з], [з']
глухие	[п], [п']	[ф], [ф']	[к], [к']	[т], [т']	[ш]	[с], [с']

Непарные согласные					
звонкие	[й']	[л], [л']	[м], [м']	[н], [н']	[р], [р']
глухие	[х], [х']	[ц]	[ч']	[щ']	

Артикуляция согласных звуков

Игры и упражнения на уточнение артикуляции свистящих звуков

1. Звук [с] При произнесении звука [с]: а) губы в улыбке, зубы видны; б) зубы сближены, но не сомкнуты; в) широкий кончик языка находится за нижними резцами; г) передняя часть спинки языка образует щель с верхними зубами или альвеолами; д) боковые края спинки языка плотно прижаты к боковым зубам, и только посередине остается узкая щель в форме желобка; е) посередине языка идет холодная струя воздуха, которая хорошо ощущается тыльной стороной руки, поднесенной ко рту; ж) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; з) голосовые складки не напряжены, раздвинуты, голос не образуется.

2. Звук [с'] Артикуляция звука [с'] (мягкого) такая же, как и [с] твердого, только средняя часть спинки языка поднята к твердому нёбу.
Звук [з] При произнесении звука [з]: а) губы в улыбке, зубы видны; б) зубы

сближены, но не сомкнуты; в) широкий кончик языка находится за нижними резцами; г) передняя часть спинки языка образует щель с верхними зубами или альвеолами; д) боковые края спинки языка плотно прижаты к боковым зубам, и только посередине остается узкая щель в форме желобка; е) посередине языка идет воздушная струя, которая ощущается тыльной стороной руки, поднесенной ко рту; ж) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; з) голосовые складки напряжены, сближены и колеблются, в результате чего образуется голос.

3. Звук [з'] Положение органов артикуляционного аппарата при произнесении мягкого звука [з'] такое же, как и при произнесении [з] твердого, только средняя часть спинки языка поднимается к нёбу. Звук [ц] При произнесении звука [ц]: а) губы в улыбке, зубы видны; б) зубы сближены, но не сомкнуты; в) широкий кончик языка опущен за нижние резцы; г) передняя часть спинки языка сначала образует смычку с верхними зубами, которая незаметно переходит в щель между ними; д) посередине языка идет сильная короткая воздушная струя, которая ощущается тыльной стороной руки, поднесенной ко рту, как толчок воздуха; е) мягкое нёбо поднято к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; ж) голосовые складки не напряжены, раздвинуты, голос не образуется.

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов звуков [С, З, Ц]

1. «Улыбка» - зубы сомкнуты, губы растянуть в улыбке, при этом обнажая верхние и нижние передние зубы. Вся остальная мимическая мускулатура лица неподвижна. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 10 (считает взрослый, ребенок только выполняет упражнение), повторять 7-10 раз.

2. «Накажем непослушный язычок» - приоткрыть рот, положить кончик языка на нижнюю губу и, пошлепывая его губами, произносить

звуки пя-пя-пя (3-5 раз). Похлопать язык губами несколько раз на одном выдохе, затем удерживать широкий язык в спокойном положении при открытом рте под счет от 1 до 10.

3. «Лопаточка» - рот открыть, широкий расслабленный кончик языка положить на нижнюю губу, следить, чтобы язык не дрожал. Удерживать под счет от 1 до 10 (считает взрослый, ребенок только выполняет упражнение), повторять 7-10 раз.

4. «Чистим зубы» - приоткрыть рот и кончиком языка «почистить» за нижними резцами, выполняя движения языком из стороны в сторону, повторять 7-10 раз.

5. «Горка» - рот открыть, кончик языка упирается в основания нижних резцов, спинка языка выгибается. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 10 (считает взрослый, ребенок только выполняет упражнение), повторять 7-10 раз.

6. «Сдуть снежинку» - рот приоткрыт, губы в улыбке, кончик языка положить на нижнюю губу. На ладошку положить небольшой кусочек ваты (это снежинка), поднести ладошку ко рту, дуть на вату- снежинку так, чтобы воздушная струя шла по языку, и сдуть вату с ладошки. Вата должна лететь строго вперед с ладони, повторять 7-10 раз.

4. Правильные артикуляционные уклады шипящих звуков.

Звук [ш] При произнесении звука [ш]: а) губы округлены и слегка выдвинуты вперед; б) зубы сближены; в) широкий кончик языка приподнят к альвеолам или к переднему краю твердого нёба и образует с ними щель; средняя часть спинки языка опускается, но края языка прижаты к боковым зубам; задняя часть спинки языка поднимается и оттягивается назад; г) посередине языка идет теплая, широкая воздушная струя, которая легко ощущается ладонью руки, поднесенной ко рту; д) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость так, что воздушная струя идет через рот; е) голосовые складки не напряжены, раздвинуты, голос не образуется.

Звук [ж] При произнесении звука [ж]: а) губы округлены и слегка выдвинуты вперед; б) зубы сближены; в) широкий кончик языка приподнят к альвеолам или к переднему краю твердого нёба и образует с ним щель; средняя часть спинки языка опускается, но края языка прижаты к боковым зубам; задняя часть спинки языка поднимается и оттягивается назад; г) посередине языка идет теплая воздушная струя, которая легко ощущается ладонью руки, поднесенной ко рту; д) мягкое нёбо поднято и прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость; воздушная струя идет через рот; е) голосовые складки напряжены, колеблются и дают голос.

Звук [ч] При произнесении звука [ч]: а) губы округлены и слегка выдвинуты вперед; б) зубы не смыкаются; в) кончик языка вместе со спинкой образует смычку с верхними зубами или альвеолами. Эта смычка незаметно переходит в щель между ними; г) посередине языка идет короткая воздушная струя, которая ощущается ладонью руки, поднесенной ко рту, как толчок воздуха; д) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; е) голосовые складки не напряжены, раздвинуты, голос не образуется.

Звук [щ] При произнесении звука [щ]: а) губы выдвинуты вперед, зубы видны; б) зубы сближены; в) широкий кончик языка поднят к альвеолам и образует с ними щель; г) посередине языка идет воздушная струя, которая легко ощущается ладонью руки, поднесенной ко рту; д) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; е) голосовые складки не напряжены, раздвинуты, голос не образуется.

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов звуков [Ш, Ж, Ч, Щ]

1. «Лягушечка-хоботок» - улыбнуться, показать сомкнутые зубки, как при звуке [И], затем губы округлить и вытянуть вперед, как при звуке [У].

2. «Вкусное варенье» - приоткрыть рот, широким передним краем языка слизать с верхней губы, выполняя движение языком сверху вниз, но не из стороны в сторону. Следить, чтобы работал только язык, нижняя челюсть неподвижна, можно придерживать ее пальцем. Выполнять под счет от 1 до 10 (считает взрослый, ребенок только выполняет упражнение), повторять 7-10 раз.

3. «Чашечка» - рот открыт, губы в улыбке, язык высунут, боковые края и кончик языка подняты, средняя часть спинки языка опущена, прогибается книзу. В таком положении язык удерживать под счет от 1 до 5-10. Следить, чтобы губы не натягивались на зубы, нижняя челюсть была неподвижна, повторять 5-7 раз.

4. «Фокус» - рот открыт, губы в улыбке, язык высунут, боковые края и кончик языка подняты, средняя часть спинки языка прогибается книзу. Удерживая язык в таком положении, сдувать ватку с кончика носа. Следить, чтобы нижняя челюсть была неподвижной, губы не натягивались на зубы, ватка летела строго вверх, повторять 5-7 раз.

Правильные артикуляционные уклады сонорных звуков

1. Звук [л] При произнесении звука [л]: а) губы в легкой улыбке, зубы видны; б) зубы сближены; в) кончик языка поднимается и образует смычку с альвеолами; передняя и средняя части спинки языка вместе с его краями опускаются; задняя часть спинки языка приподнимается к мягкому нёбу; г) воздушная струя идет по бокам языка, между языком и щекой, отчего звук [л] и называется боковым; д) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; е) голосовые складки напряжены, сближены и колеблются, в результате чего образуется голос.

2. Звук [л'] Положение органов артикуляционного аппарата при произнесении звука [л'] (мягкого) такое же, как и при произнесении [л] (твердого), только добавляется подъем средней части спинки языка к нёбу.

3. Звук [р] При произнесении звука [р]: а) губы находятся в положении следующего гласного; б) зубы на расстоянии нескольких миллиметров; в) кончик языка поднят к альвеолам, напряжен и вибрирует; края языка прижаты к боковым зубам; г) посередине языка идет воздушная струя, которую можно ощутить ладонью руки, поднесенной ко рту; д) мягкое нёбо поднято, прижато к задней стенке глотки, закрывает проход в носовую полость, воздушная струя идет через рот; е) голосовые складки напряжены, сближены и колеблются, в результате чего образуется голос.

4. Звук [р'] Положение органов артикуляционного аппарата при произнесении [р'] (мягкого) такое же, как и при произнесении [р] (твердого), только добавляется подъем средней части спинки языка к нёбу.

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов звуков [Л, Р]

1. «Качели» - рот открыт, губы в улыбке, широкий язык положить снаружи на верхнюю губу, затем на нижнюю. Следить, чтобы язык не сужался, губы не натягивались на зубы, нижняя челюсть не двигалась, повторять 7-10 раз.

2. «Вкусное варенье» - приоткрыть рот, широким передним краем языка слизать с верхней губы, выполняя движение языком сверху вниз, но не из стороны в сторону. Следить, чтобы работал только язык, нижняя челюсть неподвижна, можно придерживать ее пальцем. Выполнять под счет от 1 до 10 (считает взрослый, ребенок только выполняет упражнение), повторять 7-10 раз.

3. «Малляр» - рот приоткрыть, широким кончиком языка, как кисточкой, ведем от верхних резцов до мягкого неба и обратно (вперед-назад). Губы и нижняя челюсть не подвижны, повторять 7-10 раз.

4. «Лошадка» - раскрыть рот, присосать язык к небу, щелкнуть языком, цокать медленно и сильно, тянуть подъязычную связку, повторять 7-10 раз.

5. «Грибок» - раскрыть рот, присосать язык к небу, язык не должен отрываться от неба, и будет напоминать «тонкую шляпку грибка», а растянутая подъязычная связка – его «ножку». Боковые края языка должны быть прижаты одинаково плотно, рот открывать шире. Удерживать в таком положении под счет от 1 до 10 (считает взрослый, ребенок только выполняет упражнение), повторять 7-10 раз.

6. «Дятел» - приоткрыть рот, напряженным кончиком языка «постучать» за верхними зубами, многократно и отчетливо произнося звук [д-д-д...] Сначала произносить медленно, затем постепенно убыстрять темп. Губы в улыбке, нижняя челюсть неподвижна, работает только язык, повторять 7-10 раз.

7. «Пароход гудит» - рот открыт, губы в улыбке, зубы сомкнуты, длительно произносим звук [ы] («как гудит пароход»), повторять 7-10 раз.

8. «Самолет гудит» - губы в улыбке, кончик языка закусить между зубами, произносим длительно звук [ы], затем кончик языка резко убираем в рот, должен получиться звук [л]. Следить, чтобы губы оставались в улыбке, повторять 7-10 раз.

Развивать навык дифференцировки на письме согласных букв: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С».

Устранение замены букв «З-Ж». «Подчеркни слоги с буквами з, ж».

зима, жало, живот, заяц, журавль, избушка, земля, зубы, крыжовник, музыка, лужайка, пружина, вазелин, грузовик.

«Допиши слова, добавив за или жа»

сту..., пи...ма, ...ло, гро..., во...тый, ... жигалка, гла..., е...та
...ноза, лу... , ма...ть, ...кон.

«Запиши предложения, заменяя каждую картинку словом с буквой
з или ж»

В зоопарке полосатая



На улице шёл дождь, поэтому Зина взяла



На зелёном листочке сидел



«Найди 6 ошибок. Запиши текст правильно»

В лесу жил сторож Жасар.
Милой он ходил с ружьём
охотиться на зверей.
летал сторожил паля.

«Прочитай текст и догадайся, о чём в нем говорится. Перепиши
текст, заменяя картинки словами. Выделите звуки З – С».

Заяц

Папа у Захара был охотник. Однажды он принёс сыну



. Всю зиму жил у Захара. Мальчик кормил его



и . Наступила весна. Захар выпустил



на волю. С тех

пор косой часто прибежал на край села и ждал своего

нового друга.

Чтение слоговой таблицы

са – за – за – са – за – за – са – са – за – за

су – зу – су – су – зу – су – зу – зу – су – зу

са – со – за – зо – зу – сы – сэ – зо – су – са

ся – зи – зу – сё – су – сы – зэ – со – зя – за

«Составить слова из слогов»

сы, за, но - ...,

си, кра, вьй - ...,

ре, Сё, жа - ...,

вер, се, ный - ...

«Добавить недостающий слог»

__ вод, __ ды, __ яц, ли __, ко __, ко __, __ мля, __ ма, __ бы, __ жа,
моро __, воло __, __ ша, __ на.

«Допиши предложения. Буквы **З**, **С** – подчеркни разными карандашами»

После _____ наступает зима.

За забором залаяла _____.
Зазвенел _____, и учительница вошла в _____.
Ребята катались на _____ с горки.

«Соедини подходящие по смыслу слова из левого столбика со словами из правого столбика цветными линиями. Запиши эти словосочетания. Выдели буквы З – С».

МОРОЗНЫЙ	ПУСТЫНЯ
ВЕСЁЛЫЙ	ЗАБОРЫ
ИНТЕРЕСНАЯ	СМЕХ
ЗВОНКАЯ	ИГРА
ПОЛОСАТАЯ	ПЕСНЯ
ВЫСОКИЕ	ВОЗДУХ
ЗНОЙНАЯ	ЗЕБРА

Игра «Помоги Золушке»

Помогите Золушке разложить вещи в корзинку или в сундук.

The image shows a central illustration of Cinderella sitting on the floor. Surrounding her are various items: a pair of pink boots, a blue vase with a white flower, a pink handbag, a green beaded necklace, a red rose, a green stuffed rabbit, a yellow umbrella, a black wristwatch, a pink jump rope, a wicker basket with a white circle containing the number '3', a red rocking chair, a silver heart-shaped padlock, a block of yellow cheese, and a yellow chest with a white circle containing the letter 'С'.

Упражнение «Зачеркни букву «С», подчеркни букву «З»:

С В О А Р Н З М Е Ч И С В К С Н А З О Л Д Н С Т Ы Е З С Ц Н Я С И К А
Е Ч З В С Ы Д О Щ Ш З Д Т С Н Ы Ф Д Н З А Л В С Ф Н З К Г Ц С О Д З
Г В Ф Р С Н В Т К Д Б С З В Д И Е З О Ф С Ы З Ъ Ю Е З О А С В Ф Ы З Ы
В С А П Р З О

«Вставь правильно буквы С или З»:

На столе лежала . айка, а по лесу бегал . айка.

На цветах сверкают ро . ы, распустились утром ро . ы.

Пе.трой лентой притворяясь, и.виваясь, и.гибаясь.

В .елени листвы скользя, по земле ползет . мяя.

Щиплет травушку ко . а, косит травушку ко . а

Рыжая пушистая ли . а ловит .айку. У девочки Ли . ы интересная книга.

«Найди и зачеркни лишнюю картинку»:



Устранение замены букв «Г-К»

«Чтение слоговой таблицы. Запись слогов под диктовку»

ка – гу – ге – кы – ги – гё – га – ку – ко – го – кя – кэ

га – ко – ку – гу – го – кэ – гэ – кы – гы – ка

ке – ги – гё – кю – кя – гю – кё – гя – ки – ге

«Слова для звукобуквенного анализа»

загар, крыша, грозный, закат, прыжок, берега, глина, кино,
молоко, глазки, грелка, гагара, крышка.

«Вставь пропущенный слог га или ка»

«Дополни предложение и запиши»

Дополни предложение

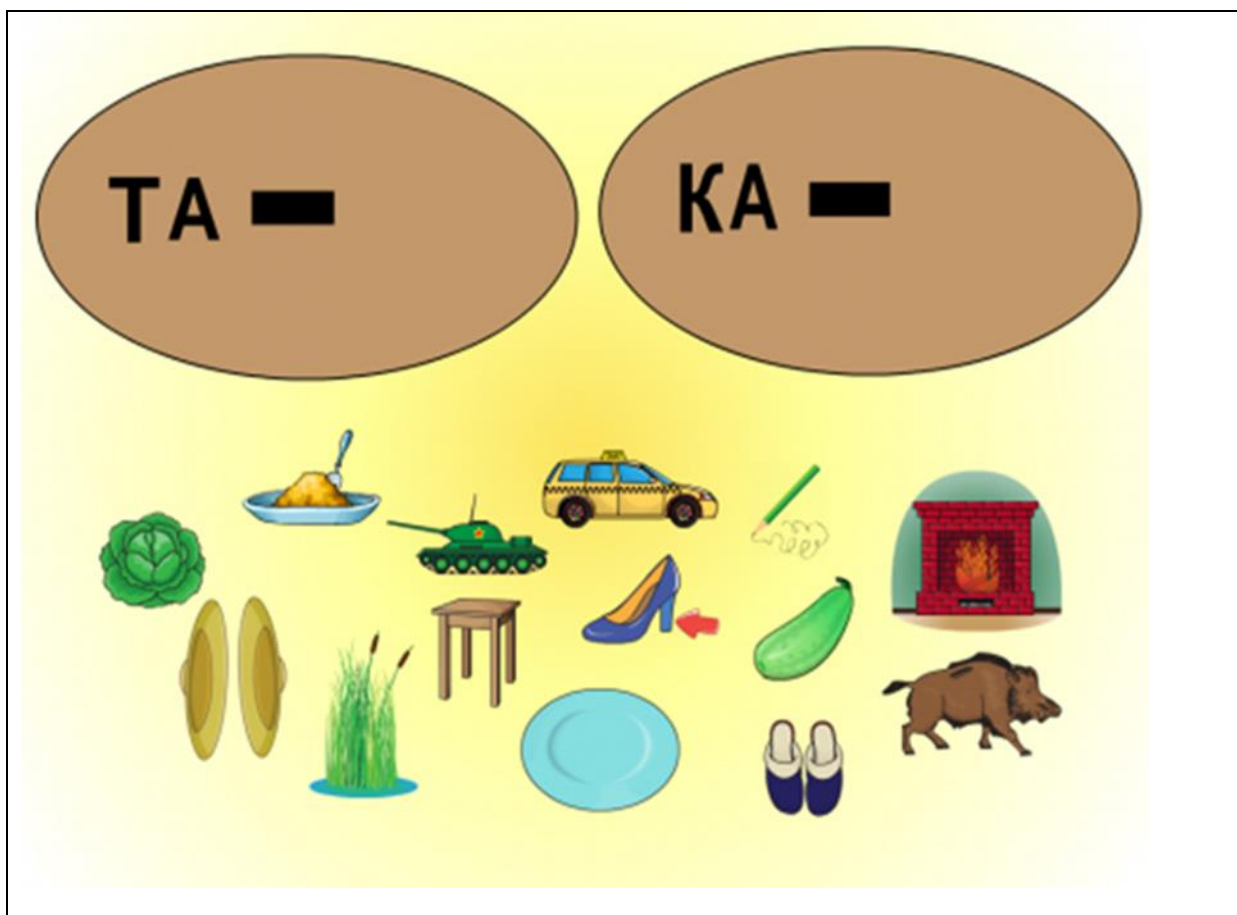
Вставьте пропущенные буквы Г или К .

_лубни_а
вино_рад
_урица
_у_ла
и_ла
_олуби
_артин_а

_уси
я_нята
_орова
_ирлянда
_имнаст_а
сне_ирь
_лобус

«Вставь пропущенные буквы и запиши»

Выбери к слогу свою картинку и запиши слова» № 1, 2



Устранение замены букв «Д-Т». «Раздели слова с буквой Д и Т, запиши в столбики»



Устранение замены букв «Р-Л»

Цель: дифференциация согласных [р]– [л]

«Вставь пропущенные буквы Р и Л. Прочитай получившиеся словосочетания и запиши их под диктовку»

К__ углый сто__ . Спе__ ое, к__ асное яб__ око.

Тёп__ ый вете__ . Жё__ лтый по__ тфель.

Весё__ ая п__ огу__ ка . Спе__ ый с__ адкий а__ буз.

Сме__ ый во__ обей. __ азбитая та__ е__ ка .

«Внимательно рассмотри картинку. Помоги Выбрать дракончику слова, в составе которых есть звуки [Р], [Л] или оба этих звука, запиши в тетрадь»



«Прочитай предложения. Подчеркни в тексте слова со звуками Р и Л. Проговори эти слова. Запиши текст под диктовку»

Прилетели голуби, сели возле проруби.
По бревну, по брёвнышку проползла букашка. Пролетела бабочка, пропорхала птишка. Там пчёлы друг за другом.
Летают взад – вперёд, и стрекоза над лугом, стоит как вертолёт.
Рыбу ловит рыболов, весь в реку уплыл улов. Улыбнулся радостно, весь прозрачный лес. Взял Егор в углу топор, с топором пошёл во двор.

Устранение замены букв «Ж-Ш»

Цель: дифференциация согласных [ж] – [ш]

«Внимательно рассмотри картинку. Запиши слова, в составе которых есть звуки [Ш], [Ж] в разные столбики»

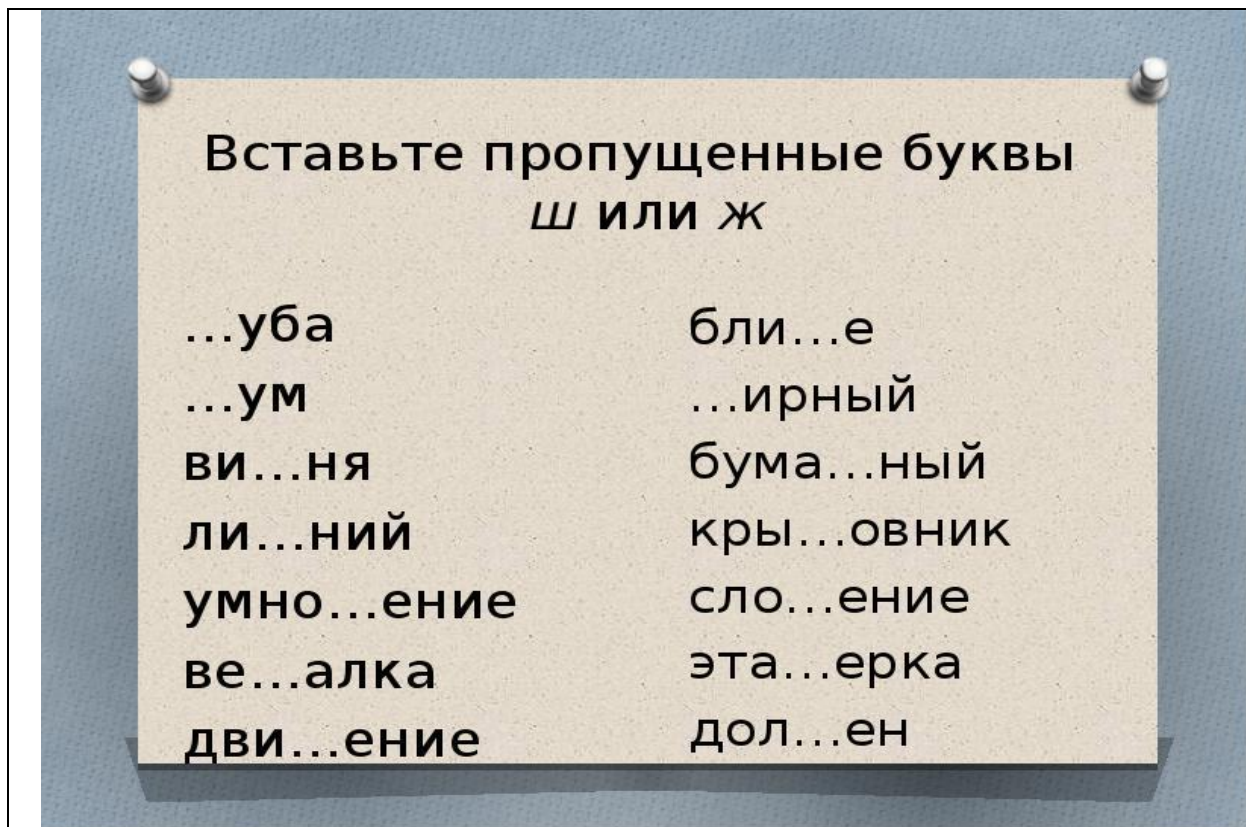
Собери картинки в названиях которых есть звук

Ш Ж



10

«Вставь пропущенные буквы»



«Впиши в пропущенные слоги Жу или Шу, полученные слова перепиши»

<input type="text"/> к	<input type="text"/> тник	д <input type="text"/> нгли
<input type="text"/> м	<input type="text"/> чка	кор <input type="text"/> н
<input type="text"/> ба	<input type="text"/> миша	аба <input type="text"/> р
<input type="text"/> тка	<input type="text"/> тница	по <input type="text"/> тить
<input type="text"/> равль	<input type="text"/> мный	по <input type="text"/> меть
<input type="text"/> т	<input type="text"/> меть	по <input type="text"/> рить
<input type="text"/> тя	<input type="text"/> рчать	ми <input type="text"/> ра
<input type="text"/> рнал	<input type="text"/> стрый	ми <input type="text"/> тка
<input type="text"/> мок	<input type="text"/> тливый	ко <input type="text"/> ра

«Впиши в пропущенные слоги Жи или Ши, полученные слова перепиши»

<input type="text"/> р	ти <input type="text"/> на
<input type="text"/> раф	ма <input type="text"/> на
<input type="text"/> шка	сне <input type="text"/> нка
<input type="text"/> ло	кув <input type="text"/> н
<input type="text"/> рина	ин <input type="text"/> р
<input type="text"/> знь	о <input type="text"/> бка

<input type="text"/> на	ору <input type="text"/> е
<input type="text"/> пы	у <input type="text"/> б
<input type="text"/> вот	пру <input type="text"/> на
<input type="text"/> нель	за <input type="text"/> галка
<input type="text"/> вотные	сква <input type="text"/> на

«Прочитай стихотворение. Вместо пропусков вставь в слова буквы Ш или Ж»

До __дь по __ёл такой хоро __ий
 Сразу о __или поля,
 От восторга бьёт в ладо __и
 Под око __ком тополя.
 Света то __е ливню рада,
 Только – надо же! – досада.
 Говорит ей мама: «В до __дь
 На прогулку не пойдё __ь»

Устранение замены букв «Ц-Т»

Цель: дифференциация согласных [ц]– [т]

«Обведи карандашом букву Ц, а букву Т подчеркни. Прочитай вслух словосочетания»

Тёплый цыплёнок, цветной ситец, цветастое платье, летящие цапли, цветные тесёмки, жарить курицу, темница в тереме, мести улицу, утёнок с цыплёнком, луковица тюльпана, метёт метелица, тихая улица.

«Спиши слова. Вставь пропущенную букву Ц или Т»

Коль...о, ко...ёнок, блюд...е, певич...а, дерев...о, бо...инки, ...ё...я,
 ме...ели...а, кос...и, кон...ы, ...юльпан, ...епочка, ...яжёлый, ...енный

«Спиши текст. Обведи карандашом букву Ц, а букву Т подчеркни»

Цыплята

У тёти Тани есть курица. Недавно у курицы появились цыплята. Они тёплые и мягкие. Мама курица любит водить их по улице. Когда тётя Таня хочет покормить цыплят, она зовёт их: «Цып-цып-цып». Курица и цыплята бегут к тёте.

«Напиши текст под диктовку»

Лето

Летом Тимур и Артём живут у бабушки в деревне. Там есть речка Тиса. Целый день мальчики проводят на улице. Они ходят плавать и загорать на речку. А вечером ребята помогают бабушке ухаживать за цветами.

Устранение замены букв «Ч-ТЬ» Цель: дифференциация согласных [ч]– [ть]

«Вставь в слова пропущенные буквы Ч или Т. Прочитай получившиеся слова»

___ень	___ец
све___а	ту___ка
ле___и___ь	___ита___ь
по___а	___яну___ка
___ение	пя___а___ок
п___и___ка	___еа___р

«Соедини разноцветными линиями слова из левого и правого столбиков. Запиши полученные словосочетания. Выдели буквы Ч и Т»

ТЕПЛАЯ	ЧЕМОДАН
ТЁМНЫЕ	КОТЁЛ
ЧУЖОЙ	ПЕЧКА
ЧУГУННЫЙ	КОТЁНОК
ПЛЕТЁНАЯ	БЕЧЁВКА
КОРИЧНЕВЫЙ	ОЧКИ

«Отгадай загадки и сложи из первых букв каждого отгаданного слова новое слово. Объясни его значение. Отгадать загадки вам помогут картинки подсказки»

Отгадайте, это кто?
Ходит в костяном пальто? _____

Иголки лежали, лежали
И под стол убежали _____

Из железа тучка,
А у тучки — ручка.
Эта тучка по порядку
Обошла за грядкой грядку. _____

На носу ношу я рог,
Называюсь ... _____



— это _____

Устранение замены букв «Ч-Щ»

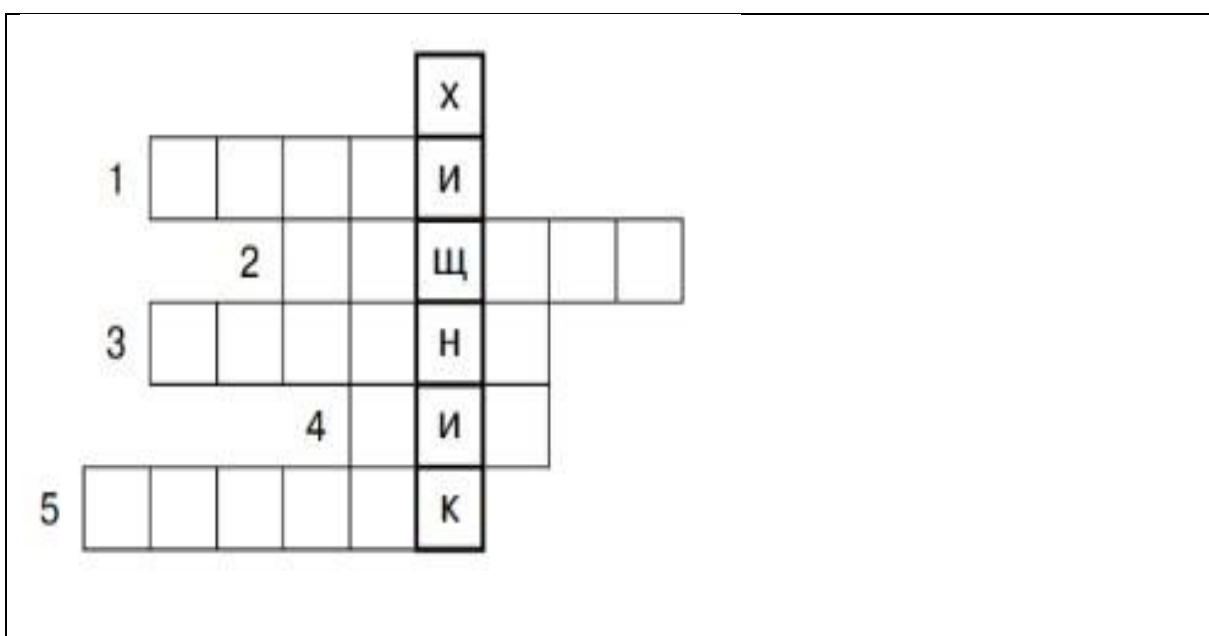
Цель: дифференциация согласных [ч]– [щ]

«Запиши слова, вставляя пропущенные буквы ч, щ»

Све...а, пло...адь, зада...а, пастби...е, ...есть, ...удови...е, ве...и...ка,
 я...и...ек, ...ёто...ка, то...иль...ик, ...асов...ик, ...ё...ка, ...емодан...ик .

«Разгадай кроссворд»

1. Капуста, свёкла, редис – это ...
2. Жильё первобытных людей.
- 3 .Ею покрыта кожа свиньи
- 4.Птица.
5. Он учится в школе.



«Запиши предложения, заменяя каждую картинку словом с буквой ч или щ»

Мальчик опустил письмо в почтовый



Рыбаки поймали на удочку огромную



На даче мы нашли чужого .



В речку упал .



«Прочитай скороговорки. Запиши их по памяти»

1. Щёткой чищу я щенка, щекочу ему бока.



2. Щуку я тащу, тащу, щуку я не упущу.








3. Черепаха, не скучая, час сидит за чашкой чая.



Устранение замены букв «С-Ц»

Цель: дифференциация согласных [с]– [ц]

«Соедини буквы с нужной картинкой»

<u>с</u>	<u>ц</u>	<u>с</u>	<u>ц</u>	<u>сц</u>
				

«Составь из слов каждой строчки предложения и запиши их»

появились, в, гусеницы, садах и, птенцов, скворцы, выводят, цапли своими, гуляла, со, цыплятами, курица целые, солнце, на, яркое, светит, юге, дни
--

«Допиши предложения, вставляя подходящие по смыслу слова с буквами с, ц. Подчеркни эти буквы разными карандашами»

_____ вывела на полянку медвежат.
Москва - _____ нашей родины.
В году _____ месяцев.
Лисица гонится за _____.
Осенью _____ улетают на юг.
Первого _____ мы пошли в школу.
« _____ на горошине - моя любимая сказка.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Упражнения, направленные на коррекцию ошибок пропуска и перестановки букв в словах у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

Цели: совершенствование навыков звукобуквенного анализа и синтеза.

Задачи:

1. Развивать навык соотносить гласные и согласные звуки и буквы.
2. Развивать навыки простого и сложного слогового и звукобуквенного анализа слов.

ПЛАН ФОНЕТИЧЕСКОГО РАЗБОРА СЛОВА

1. Запиши слово, раздели слово на слоги, обозначь ударение.
2. Охарактеризуй звуки:
 - гласные: ударный, безударный;
 - согласные: твёрдые, мягкие, парные, непарные (по звонкости-глухости), звонкие, глухие.
3. Определи количество букв и звуков в слове.

ОБРАЗЕЦ ФОНЕТИЧЕСКОГО РАЗБОРА СЛОВА

ШИШ|КА – 2 слога

ш – [ш] – согл., твёрд., парн., глух.
и – [ы] – гласн., ударн.
ш – [ш] – согл., твёрд., парн., глух.
к – [к] – согл., твёрд., парн., глух.
а – [а] – гласн., безударн.

5 б., 5 зв.

Ю|ЛА – 2 слога

ю — [й'] – согл., мягк., звонк., непарн.
 [y] – гласн., безударн.
л – [л] – согл., твёрд., непарн., звонк.
а – [а] – гласн., ударн.

3 б., 4 зв.

3. Развивать умение выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

4. Развивать умение переконструировать букву, слог, слово.

5. Развивать навыки самоконтроля.

В рамках реализации данного направления мы подобрали следующие игры и упражнения:

Устранение пропуска «Р», «Л», «С»

Цель: различать последовательность звуков в слове; различать гласные и согласные; придумывать слова с указанными буквами или слогами

«Найди ошибку»

В этом упражнении детям предлагается найти и исправить слова с пропущенными буквами. При подготовке слов для выполнения упражнения логопед специально записывает слова, пропуская в них буквы. Задача ребенка – найти и исправить слова с ошибками.

«Поезд»

Цель – развитие умения определять количество звуков в слове.

Оборудование: поезд, составленный из плоских фигурок электровоза и трех вагонов. В каждом вагоне по три окошка с кармашками для предметных картинок. Над окошками кружочки с обозначением количества звуков в слове. Предметные картинки с изображением животных (волк, слон, тигр, мышка, ослик, лось, кабан, бык, кот).

Логопед рассказывает, что однажды животные решили поехать в город к своим друзьям-ребятам, но не могут понять, кто где должен ехать. «Вы проводники вагонов и должны им помочь. В первый вагон могут сесть животные, названия которых состоят из трех звуков, во второй – из четырех звуков, в третий – из пяти звуков». По вызову педагога выходит ребенок, берет картинку с изображением животного и ищет его место в поезде, ориентируясь по цифрам на кармашке. Поезд отправится в путь только в том случае, если все животные правильно займут места.

«Найди картинку»

Первый вариант. Найти картинку, в названии которой столько же звуков, сколько и в названии предметов, изображенных на карточке. Например: картинки с изображением лодки и ложки. Дети подбирают картинку, в названии которой 5 звуков. Второй вариант. Дети находят картинку, в названии которой на один звук больше, чем в названии предыдущей картинки на карточке, предварительно определяем

количество звуков в названии предметов, изображенных на карточке (предлагаемые карточки: мяч, часы, чашка, нитки).

«Игра в кубик»

Цель: составление слов на заданное количество звуков. На гранях кубика различное число точек. Педагог предлагает детям бросить кубик и придумать слово, состоящее из количества звуков в соответствии с количеством точек на грани кубика.

«Кто в домике живет?».

Цель – развитие умения определять наличие звука в слове.

Оборудование: домик с окошками и кармашком для вкладывания картинок; набор предметных картинок. Картинки с изодражением ежа, волка, медведя, лисы, зайца, лося, слона, носорога, зебры, верблюда, рыся.

Описание игры. Логопед объясняет, что в домике живут только звери (птицы, домашние животные), в названиях которых есть, например, звук [л]. Надо поместить этих животных в домик. Дети называют всех изображенных на картинках животных и выбирают среди них те, в названиях которых есть звук [л] или [л'].- Каждая правильно выбранная картинка оценивается игровой фишкой.

«Телеграф»

Цель: обучение слоговому анализу слов.

Ход игры: Педагог говорит: «Дети, сейчас мы с вами поиграем в телеграф. Я буду называть слова, а вы будете по очереди их передавать по телеграфу в другой город». Первые слова педагог произносит по сло-гам сам и сопровождает их хлопками. Сначала детям дают двусложные слова, подбирая их по степени трудности (папа, мама, окно, кровать). Затем постепенно вводят трехсложные и односложные слова (ма-ши-на, стол, дверь). Только после такой предварительной работы можно дать детям самостоятельно придумывать слова, которые надо передавать по телеграфу.

Устранение перестановки букв «Т-К», «С-Т»

Цель: закрепить звукобуквенный анализ слов; различать гласные и согласные; придумывать слова с указанными буквами.

«Слово наоборот»

Логопед произносит слово, начиная с последнего звука, а ребенок говорит слово, начиная с первого звука. Например, трок – крот. Чтобы произнести слово правильно, то есть перевернуть его, надо назвать все звуки в нужной последовательности, не пропуская ни одного

«Сравнение правильного и неправильного слова»

Логопед пишет одно и то же слово два раза: один раз – правильно без пропущенных букв, второй раз – неправильно, пропустив букву. Затем логопед предлагает ребенку сравнить два слова, предупредив, какое написание правильное. Чтобы запомнилось только правильное написание, слова необходимо разным цветом: правильное – зеленым, а неправильное – красным.

«Считаем буквы»

Логопед предлагает детям мысленно представить слова с одинаковым количеством букв, написанные в столбик. Удерживая представление в голове, ребенка просят назвать определенную букву по счету во всех словах. Например, логопед говорит: дым, луг. Дети представляют их написание в столбик и называют те буквы, номер которых говорит логопед.

Вторая буква – ы, у, третья – м, г и т.д. Слов может быть 2-4, букв в словах – 3-7.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Упражнения, направленные на устранение нарушений обозначения твердости и мягкости согласных при помощи гласных букв и мягкого знака у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

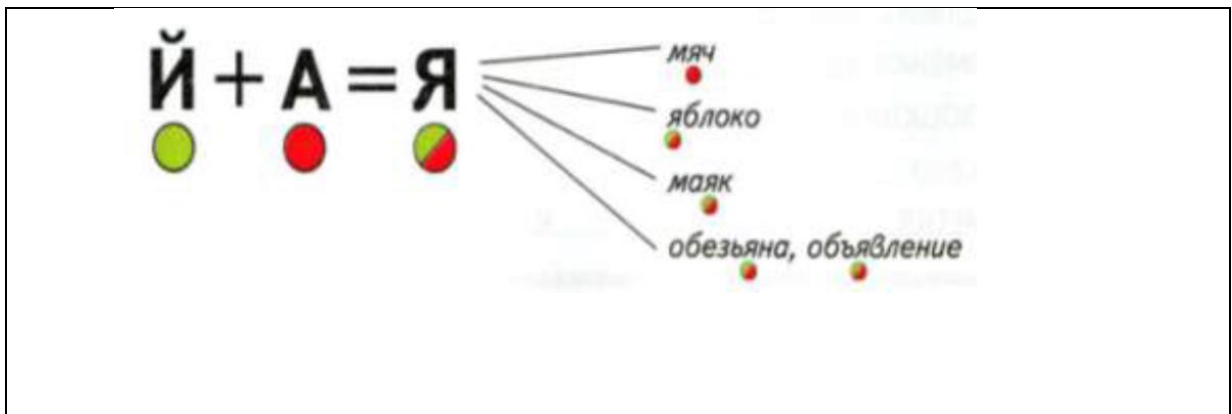
Цель: устранение ошибок в обозначении мягкости согласного на письме.

Задачи:

1. Уточнить артикуляцию твердых и мягких согласных.
2. Дифференцировать твердые и мягкие фонемы в слогах, в словах, в предложении, тексте.
3. Развивать навыки обозначения мягкости согласного при помощи гласных букв.
4. Развивать умение обозначения мягкости согласного при помощи «Ь».
5. Развивать навыки самоконтроля за обозначением мягкости согласных на письме.

При реализации третьего направления нами были подобраны следующие игровые упражнения:

Упражнения, направленные на выработку правильного обозначения твёрдости и мягкости согласных:



«Вставь пропущенные буквы а-я»:

СЛ_КОТЬ	ГЛ_ДЕТЬ	ГЛ_ЗНОЙ	К_ТОК
КР_СИТЬ	Т_ЖЕЛЫЙ	Т_НУЧКА	Т_НУТЬ
К_ПУСТНЫЙ	Л_ПКА	Т_ЩИТЬ	СТ_РЫЙ

«Запиши слова, выдели в них буквы а-я и согласные перед ними синим или зеленым цветом»:



«Вместо точек поставь ла или ля»: Ва..., То..., ме..., пет..., Ко..., ска..., пе..., топо...;

«Найди ошибки и запиши правильно»:

МЯШИНЯ _____	ЗЕБРЯ _____
СКЯМЕЙКА _____	НАНА _____
КЯПЮШОН _____	ТЕТРЕДИ _____
ГРАЗНО _____	СЛАКОТЬ _____
ЗЯМЕТКА _____	КЛАКСЯ _____

«Чтение слогов» (по цепочке)

Па – пя – пья	Ва – вя – вья	Са – ся – сья	Ра – ря – рья	Ка – кя – кья
Ро – рё – рьё	Лу – лю – лью	Мо – мё – мьё	Но – нё – ньё	По – пё – пьё
Гу – гю – гью	Ру – рю – рью	Ту – тю – тью	Фу – фю – фью	Ву – вю – вью
Дэ – де – дье	Нэ – не – нье	Пэ – пе – пье	Бэ – бе – бье	Зэ – зе – зье
Бы – би – бьи	Мы – ми – мьи	Лы – ли – льи	Ды – ди – дьи	Вы – ви – вьи

«Запись слоговых цепочек с однократным прослушиванием»

ря – ра – рья	ла – ля – ла – лья
мё – мьё – мо	би – бы – би – бьи
Зью – зу – зю	вэ – ве – ве – вье

«Хлопните в ладоши, если услышите, что первый согласный звук мягкий»

Лето, лопата, бинокль, дерево, тигр, робот, булка, самосвал, телеграмма, телохранитель, велосипедист, тыква, помидор, виноград.

Игра «Поймай и измени» (с мячом) Логопед называет открытый слог, ребёнок повторяет его и изменяет в нём гласную на парную. [а – я, о – ё, у – ю, э – е, ы – и] (Например: па – пя, вя – ва, мы – ми, и т.д.)

«Помоги ежику собрать грибы – подбери слова с мягким знаком в конце слова»:



«Подбери к моделям слова»:

□ □ □ б _____

□ □ □ □ б _____

□ □ □ □ □ б _____

«Запиши слова, назови роль мягкого знака в каждом слове, распредели слова на группы»:

Игра «Сыщик». Раскрасить те клеточки, в которых есть слова с мягким согласным.

кукуруза	кино	пар	барахло	сова	пенал	азбука	динозавр
дом	липа	петух	дуб	пила	буква	куча	рога
барабан	миллиметр	репа	лиса	собака	бар	кроты	баран
зима	завод	лицо	василёк	сорока	билеты	картина	копыта

Волшебный «диктант-обманщик». Устно изменить слог так, чтоб первый гласный стал мягким. Записать изменённый слог в тетрадь.

Нос, лэс, рыс, выд, лук, пос, пать.

Устно изменить слог так, чтоб первый гласный стал твёрдым. Записать изменённый слог в тетрадь.

Рёт, лёб, дём, дим, пёт, кёт, кёвш.