



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической
дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе
психолого- педагогического сопровождения**

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

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц
с нарушениями речи»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

75,50 % авторского текста

Работа лекции к защите

«20» 11 2020 г. чр-3

Зав. кафедрой Специальной педагогики,
психологии и предметных методик

_____ к.п.н., доцент

Дружинина Л. А.

Дружинина Л. А.

Выполнил(а):

Студент(ка) группы ЗФ-306/173-2-1

Бадритдинова Зарина Тахировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

_____ Резникова Елена Васильевна

Резникова Е. В.

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1. Понятие "психолого-педагогическое сопровождение" в литературе.....	9
1.2. Письмо как вид речевой деятельности.....	18
1.3. Формирование письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	27
1.4. Дисграфия. Классификация дисграфии.....	45
Выводы по главе 1	
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ.....	62
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	62
2.2. Состояние письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	73
2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	82
Выводы по главе 2	
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....	98
3.1. Методики для изучения письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	98

3.2. Коррекционная работа по преодолению дисграфии на логопедических занятиях у младших школьников.....	106
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	111
Выводы по главе 3	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	116
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	119
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	135

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы появилось достаточно большое количество школьников, которые с трудом осваивают родной язык как учебный предмет. По данным различных авторов в России дисграфия выявляется у 10% - 25% учащихся начальных классов. Родители жалуются на невнимательность детей, неусидчивость, нежелание учиться, негуманитарный склад ума и т.п. Зачастую, психологи отмечают, что родители правы, но порой за этим стоят серьезные причины: физиологические, психологические, неврологические и языковые проблемы.

Отличительной чертой современного этапа развития коррекционной педагогики и специальной психологии, отдельных медицинских отраслей, является тенденция к объединению научных поисков в направлении углубленного изучения общего, психического и, в частности, речевого развития детей с целью создания эффективных условий для их обучения с учетом индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей, а также потенциальных возможностей каждого ребенка.

Становление современных подходов к коррекционной работе с младшими школьниками происходит в тесной взаимосвязи с исследованиями речи, речевой и учебно-речевой деятельности в психологии, лингвистике, психолингвистике, психофизиологии и нейропсихологии.

Результаты психологических и дидактических исследований (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия [45], А. А. Леонтьев [42 и др.] дали основания утверждать, что методика коррекции различных речевых нарушений у детей учитывает комплексный и многоаспектный характер явления «речи».

Теоретические позиции исследуемой проблемы речевого развития учащихся начальной школы были связаны с психологическими

концепциями, которые раскрывают взаимосвязанное и взаимообусловленное развитие мыслительной и речевой деятельности (Л. С. Выготский [13], Н. Н. Трауготт [90] и др.). На этих теоретических позициях базировались исследования современных ученых (О. А. Токарева [87], Ю. А. Токарева [89], М. Е. Хватцев [99] и др.), которые рассматривают влияние стимулирования познавательной деятельности на общее и речевое развитие учащихся.

Очевидно, что овладение письменной речью - одна из важных составляющих общего психического развития ребенка младшего школьного возраста и одновременно условие, обеспечивающее становление его мыслительных функций, возможность освоения нового материала и получения знаний из разных школьных учебных дисциплин.

Нарушение процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматривается в различных аспектах: клиническом (Т. А. Власова, Н. А. Никашина [78]), психологическом (Е. Д. Логинова [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], Ш. А. Амонашвили [4]) нейропсихологическом (Т. В. Ахутина [6], Т. Г. Визель [12], А. Р. Лурия [46]), психолингвистическом (Р. И. Лалаева [40], Э. А. Салихова [72], А. М. Шахнарович [111]), педагогическом (М. Е. Хватцев [100], Е. Н. Шиянов [114], Р. Э. Кодермятов и др. [30], Г. А. Нагорная[50], А. П. Овчарова [53]).

Проблема коррекции артикуляторно-акустической дисграфии является достаточно актуальной в современном обществе. Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии, с увеличением числа учащихся с артикуляторно-акустической дисграфией, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

Специфическое расстройство письма (дисграфия), которое влечет за собой нарушения в овладении орфографией часто является причиной устойчивой неуспеваемости, отклонений в формировании личности

ребенка [25], в связи с чем актуальным считается подробно проанализировать программу сопровождения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе освоения адаптированной основной программы, а также определить основные направления психолого-педагогического сопровождения логопедом учащихся младшей школы с данным видом нарушения.

Объект исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста, направленный на преодоление нарушений письменной речи.

Предмет исследования – особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Цель данного исследования: теоретически изучить и практически доказать результативность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

Задачи:

1. Изучить литературные источники по проблеме исследования.
2. Исследовать особенности детей с артикуляторно-акустической дисграфией.
3. Отобрать и апробировать комплекс игр и упражнений по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: использование специально отобранного комплекса игр и упражнений для проведения коррекционной работы, будет способствовать преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Методы исследования:

- эмпирические методы исследования;
- методы обработки данных: качественный и количественный анализ.

- теоретический анализ - анализ психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме дисграфий;

- изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста;

- эмпирические методы исследования - педагогический эксперимент; наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменных работ младших школьников); списывание текста с образца; написание текста под диктант; сенсibilизированный тест;

- методы обработки данных - качественный и количественный анализ;

- статистическая обработка результатов проводилась с помощью t-критерия Стьюдента.

Коррекционная работа проводилась с учетом таких основных принципов: принцип комплексности, системности; патогенетический, личностно-ориентированный, принцип деятельностного подхода, принцип развития.

Теоретическая значимость исследования. В рамках данного исследования были выделены и систематизированы основные подходы отечественных и зарубежных ученых-теоретиков к понятию «дисграфия», «артикуляторно-акустическая дисграфия». Автором рассмотрены подходы исследователей к вопросу письма как вида речевой деятельности и формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста. Делается вывод о том, что письменная речь является одним из видов познавательной деятельности и представляет собой самостоятельную деятельность по специфической мотивацией и структурой (речевые действия, речевые операции, речевой акт, речевая ситуация).

Также были изучены методические материалы, связанные с коррекцией и преодолением артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в систематизации игр и упражнений для учителей начальной школы и логопедов, осуществляющий психолого-педагогическое-сопровождение детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Структура работы. Данное исследование состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованных источников.

База исследования: МАОУ «СОШ № 73» Metallургического района г. Челябинска. В исследовании участвовало 6 детей 3 класса: 5 мальчиков, 1 девочка. По заключению ПМПК у них выявлено нарушение чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня. Исследования проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Демократизация и гуманизация общества, реалии его жизни требуют изменения отношения людей к окружающей действительности. Это сложный процесс, поскольку предполагает разрушение устойчивых стереотипов в сфере социальных и профессиональных отношений.

Особенно актуальна эта проблема для педагогической деятельности. Увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями нуждается в перестройке обучения и воспитания. Концепция перестройки предусматривает принципиальное изменение взгляда на ребенка, избавляясь существующих стереотипов и установок, на которых преимущественно строятся действия педагога.

С одной стороны, сложившиеся стереотипы помогают учителю делать выводы об индивидуальности ученика в соответствии с его внешним видом и поведением; быстро ориентироваться в педагогической ситуации и выбирать стратегию поведения в отношении конкретного ученика; классифицировать и разделять учеников на типы по определенным характеристикам. С другой - если поведение педагога преимущественно строится на негативных стереотипных действиях и установки охватывают все сферы педагогической деятельности - это усложняет и резко снижает эффективность его работы.

Организация и внедрение эффективного обучения детей является одним из основных запросов современности. Проблема создания образовательной среды, которая отвечала бы потребностям и возможностям каждого ребенка, находит решения в многочисленных фундаментальных и прикладных разработках отечественных педагогов, психологов и методистов, среди которых стоит выделить работы таких

исследователей как Э. М. Александровская и др. [3], А. П. Овчарова [53], М.И.Рожков[65], А. Л. Сиротюк [75], Л. Г. Субботина [82] и др.

Немаловажно, что психолого-педагогическое сопровождение до сих пор не имеет завершеного целостного научного описания, в нем наблюдаются признаки, относящиеся к различным отраслям научного знания: педагогики, социальной педагогики, психологии, социологии. Оно отождествляется с методами и формами воспитания, такой позицией педагогов как «свободное общение», «дружеские отношения взрослого и ребенка», «внутренний настрой» [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В. М. Астапов отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение различных групп младших школьников осуществляется по-разному[5]. Стратегическая линия психолого-педагогическое сопровождения связана с психолого-физиологическими особенностями и моральными задачами данного возраста. Обычно психолого-педагогическое сопровождение рассматривают как одно из звеньев воспитательной работы, именно из-за отсутствия мотивации, а также из-за недостаточного понимания важности этого вида работы, в связи с чем активное участие во внедрении психолого-педагогического сопровождения отказывается принимать значительное количество субъектов учебно-воспитательного процесса. Стоит подчеркнуть, что ложным является утверждение многих педагогов, что психолого-педагогическим сопровождением должен заниматься исключительно психолог заведения, ведь большинство своих проблем в обучении младших школьников основываются именно на недоразумениях в общении именно с преподавателем, а потому создавать комфортные условия обучения и воспитания, обеспечивать здоровую психоэмоциональную атмосферу должны психологически осведомленные участники учебно-воспитательного процесса.

Стоит отметить, что Е. Н. Сороколетова под практической реализацией комплексной адаптации ребенка в общеобразовательную среду

подразумевает создание инновационных, постоянно действующих организационно-методических форм в виде системы психолого-педагогического сопровождения обучения и развития детей по всей образовательной вертикали (от раннего вмешательства до получения ими профессии). Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение как пролонгированный процесс, в первую очередь направлено на предупреждение возникновения или устранения уже имеющихся у детей дестабилизирующих факторов, формирование их адаптивных функций, обеспечения оптимального развития и получение ими качественного образования в условиях общеобразовательного учреждения [7, с. 18].

Психолого-педагогический аспект сопровождения обнаруживает определенные особенности деятельности участников педагогического процесса: учителей в их взаимодействии с учениками, родителями, учеными, руководителями образования. С одной стороны, стоит учитывать эти психологические особенности для создания благоприятных условий образования и творческой деятельности, а с другой стороны, необходимо рассматривать личностное развитие участников образовательной деятельности как отдельный самоценный результат. Таким образом, должен быть обеспечен психологический комфорт и условия для развития и реализации способностей всех участников образовательного процесса: учащихся, учителей, руководителей, родителей.

В свою очередь, Р. Э Кодермятов и др. отмечают, что на сегодняшний день, в виду трансформационных процессов в образовательной сфере, одним из приоритетов в школьной среде провозглашен компетентностный подход, который преимущественно базируется на организации проектной деятельности и ее составляющих, что видно из содержания ключевых компетенций, которые должны быть сформированы в процессе развития личности ученика [30].

Цель психолого-педагогического сопровождения часто предполагает не только овладение определенным знанием, умением или навыком, но и

развитие определенных личностных качеств учеников. В частности, это, как правило, развитие умений, касающихся практически всех ключевых компетенций:

- компетенции «искать»: получать информацию из разных источников;
- компетенции «изучать»: уметь извлекать пользу из своего опыта, уметь решать проблемы;
- компетенции «думать»: видеть взаимосвязи между явлениями, событиями и процессами, развивать умение критического отношения к информации, иметь собственную позицию и тому подобное;
- компетенции «сотрудничать»: научиться работать в коллективе, договариваться, принимать решения;
- компетенции «адаптироваться»: научиться использовать новые знания для решения проблем, гибкость, умение находить новые решения [103].

Операции - способы и приемы, используемые для осуществления учебной деятельности, от постановки цели до достижения конкретного результата, требующие от личности применения всех ключевых компетенций.

Действительно, реализация компетенции «изучать» в рамках психолого-педагогического сопровождения предусматривает в частности умение решать проблемы, организовывать взаимосвязь своих знаний и свои собственные приемы изучения, в связи с чем, можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение становится все более интегрированным, поскольку требует привлечения информации, методов и технологий из разных областей знаний.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение охватывает совокупность компонентов, раскрывающих особенности, последовательность и характер взаимодействия участников данного процесса, а именно:

- комплексная психолого-педагогическая диагностика;
- системно-комплексный анализ и прогнозирование;
- конструирование задач личностного развития;
- проектирование линии психолого-педагогического сопровождения [38].

Согласно этим компонентам, как отмечает, О. Е. Кучерова, в психолого-педагогическом сопровождении можно выделить основные его этапы:

- аналитический;
- прогнозно-конструирующий;
- программно-моделирующий;
- планирующий;
- коррекционно-развивающий [38].

Анализ литературы относительно понятия психологического-педагогического сопровождения показал, что на сегодняшний день выделяют ряд причин для классификации видов психоло-педагогического сопровождения, в том числе формы работы, направленность, предмет и объект психологического сопровождения. Таким образом, перед психологом, который работает в рамках парадигмы сопровождения, возникает необходимость выделения параметров оценки эффективности системы сопровождения, которая реализуется, но отсутствует однозначность решения данного вопроса.

В. М. Астапов, анализируя проблемы выделения критериев эффективности модели психологического сопровождения детей, сделала вывод о том, что они представлены двумя группами показателей: со стороны сопровождаемого - характеристиками его развития; со стороны условий обучения и воспитания - их позитивность для развития. Вместе с тем автор указывает на нечеткость обусловленных критериев, которые затрудняют их практическое применение, их дальнейшую конкретизацию,

реализация которых возможна за счет выделения нормативных ориентиров каждого возраста [5].

В то же время, по мнению Г. А. Нагорной, в содержание психолого-педагогического сопровождения необходимо включать такие направления как мониторинг влияния педагогического процесса на развитие личности ученика и консультативная деятельность. Так, система психолого-педагогического мониторинга, основанная на концепции психологических новообразований личности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и периодизации возрастного развития ребенка Э. Эриксона, предполагает осуществление наблюдения за динамикой развития личности каждого ребенка и изучение общих тенденций и закономерностей психических процессов, личностного развития, социализации и адаптации в период обучения и воспитания в общеобразовательном учебном заведении [56, с. 61-62].

Таким образом, основным критерием эффективности деятельности психолого-педагогического сопровождения является повышение качества учебно-воспитательного процесса, создание условий для развития и самореализации учащихся на основе систематической групповой и индивидуальной психодиагностики, изучение запросов со стороны учеников, родителей, общества, в связи с чем, основываясь на исследования М. Е. Пермяковой, можно сформулировать основные задачи деятельности психолого-педагогического сопровождения, среди которых:

- определение направлений и необходимых условий индивидуального развития субъектов учебно-воспитательного процесса и всего учреждения в целом;
- предоставление помощи субъектам учебно-воспитательного процесса в выборе техник саморазвития;
- постоянная связь с внешней средой, которая является важнейшим фактором, определяющим содержание деятельности учебно-

воспитательного заведения и психолого-педагогического сопровождения [56].

Итак, к основным принципам психолого-педагогического сопровождения можно отнести следующие:

- принцип научности - осуществление деятельности на основе достижений современной психологии, с использованием валидных диагностических методик, прошедших апробацию на территории Российской Федерации и имеющих возрастные тестовые нормы;

- принцип гуманизации учебно-воспитательного процесса – учет приоритета интересов личности ребенка;

- принцип деятельности развивающего характера;

- принцип сенситивности - учет возрастных критериев в развитии определенных видов психической деятельности;

- принцип индивидуального подхода - учет индивидуальных темпов и направлений развития личности ребенка;

- принцип деятельностного подхода - изучение личности учащихся в процессе деятельности (главным показателем динамики развития считаются определенные качества личности);

- принцип системности - рассмотрение явлений в системе учебно-воспитательного процесса и совокупности взаимодействий субъектов педагогического процесса [120].

В соответствии с направленностью работы психолого-педагогическое сопровождение включает в себя различные подходы. Рассмотрим основные из них.

1. Сопровождение-сотрудничество. Данный подход предусматривает совместное планирование взрослого и ребенка, анализ, сотворчество, рефлексию, требует действий, необходимых для последующего самостоятельного преодоления возникших проблем, проявление личной ответственности, творчества, собственных уникальных качеств ребенка [3].

2. Сопровождение-инициирование. В рамках данного подхода целесообразным считается создание для ребенка необходимых условий для свободного, личного, самостоятельного выбора пути и средств решения воспитательных задач, который, тем самым, помогает ребенку открыть общепризнанные нравственные истины. Дети реализуют свой личностный творческий потенциал, обогащают и развивают индивидуальное своеобразие [137].

3. Сопровождение-предупреждение. В данном случае особое значение приобретает специфика возраста и ограниченность индивидуального опыта ребенка. Дети часто не в состоянии вовремя заметить признаки неблагополучия в различных видах деятельности, межличностных отношениях со сверстниками и взрослыми, в собственном поведении. Опережая нежелательные события, предвидя их возможное негативное развитие, педагог, психолог в рамках сопровождения-предупреждения предусматривает неверные шаги ребенка и, тем самым, помогает выбрать адекватные решения, с учетом его поведения и деятельности. Сопровождение-предупреждение становится полезным и ценным при условии, если его содержание и формы ненавязчивые и деликатные, современные, психологически и педагогически грамотные, адресные, дозированные [с. 142].

Как видно из вышеизложенного, психолого-педагогическое сопровождение является понятием, достаточно распространенным в работе с разной категорией лиц, и именно этот вид психологической деятельности следует отличать от других видов помощи в сложных жизненных ситуациях. Таким образом, произведённый анализ позволяет утверждать, что на сегодняшний день психолого-педагогическое сопровождение - это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи. В отличие от коррекции она предполагает не «исправление недостатков и перестройку», а поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на собственные возможности и создание на этой

основе психологических условий для восстановления связей с миром людей.

Идеи психолого-педагогического сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным идеям отечественной психологии, педагогики и социальной работы. В каждом конкретном случае задача сопровождения определяются особенностями личности, которая сопровождается психологом. Существенной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психолого-педагогического сопровождения специалист создает условия и предоставляет необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

В виду вышеизложенного, можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение – это системная деятельность специалиста, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-консультативных и психотерапевтических условий, способствующих развитию знаний, умений и навыков, успешной адаптации, реабилитации, личностному становлению, нормализации отношений с целью успешной интеграции и самореализации личности ученика. В качестве основных характеристик психолого-педагогического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, включенность в реальную повседневную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса. В процессе психолого-педагогического сопровождения педагог-психолог должен помочь в решении основных задач:

- 1) определить «место», на котором в момент обращения находится ребенок, выявить, в чем заключается его проблема, суть и причины его жизненного неблагополучия, то есть, диагностировать ученика;

2) помочь ребенку добраться поставленной цели, осуществить свои желания.

Дальнейшие пути совершенствования подходов к реализации психологического сопровождения как системы профессиональной деятельности предусматривают четкую разработку идеологии работы, направленной на создание психологических условий развития личности в различных ситуациях микро- и макросоциального взаимодействия.

1.2. Письмо как вид речевой деятельности

На сегодняшний день возникает новый запрос общества на формирование и подготовку личности, обладающей высокой коммуникативной культурой. Не вызывает сомнений, что успех во всех видах жизнедеятельности человека фактически гарантирует ее способность к общению. Так, ученые едины в признании того огромного значения, которое имеет для младшего школьника общения, поскольку оно находится в центре его жизни и во многом определяет аспекты поведения и деятельности. Однако, как свидетельствуют жизненная практика и научные исследования, далеко не каждый младший школьник способен эффективно налаживать и поддерживать контакты. А это, безусловно, сказывается на качестве его взаимоотношений со сверстниками, родителями и педагогами, на его поведении, поступках и личностном становлении в целом.

В связи с этим Государственный стандарт начального общего образования, основываясь на принципах личностно-ориентированного и компетентностного подходов, отмечает формирования коммуникативной компетентности младшего школьника как ключевой, которая проявляется в способности успешно пользоваться всеми видами речевой деятельности в процессе общения, познания окружающего мира, решения жизненно важных задач [94].

Стоит отметить, что разработка теории речевой деятельности приходится преимущественно на XX в. (Ф. де Соссюр «Курс общей лингвистики» [80]), Л. В. Щерба («Языковая система и речевая деятельность» [116]), Л. С. Выготский («Мышление и речь» [13]), Н. И. Жинкин («Механизмы речи» [23]), А. Р. Лурия («Язык и сознание» [46]), А. А. Леонтьев («Основы психолингвистики» [42]) и др.

Одним из видов познавательной деятельности является речевая деятельность. Первый подход к трактовке речевой деятельности - лингвистический, связанный с именем Л. С. Щербы: речевая деятельность рассматривается как один из трех аспектов языка (психологическая организация, языковая система, языковой материал), охватывающая сумму отдельных актов говорения и понимания. Отсюда и выделение ее видов - говорение, слушание (аудирование), чтение и письмо [117]. Второй подход к пониманию речевой деятельности – психологический, разрабатываемый Л. С. Выготским, рассматривает ее как вид познавательной деятельности человека. Следовательно, речевая деятельность отражает такую же структуру, как и любая другая, и имеет следующие характеристики: предметность, целеустремленность, мотивированность, иерархическую (вертикальную) и фазовую (горизонтальную) организации [13]. Третий подход - психолингвистический, исследующий механизмы порождения (выработки) высказываний от ситуации общения к речевому намерению, от него - к плану, и далее - к семантико-грамматической структуре речи [42].

Важной для формирования целостных представлений о процессах порождения речи стала концепция Н. И. Жинкина. Согласно данной концепции, во внутренней речи используется особый внутренний код. Он является невербальным, универсальным (или предметно-схемным) по своему характеру и представляет собой совокупность психических сенсорных образов-символов, которые у каждого человека индивидуальны [23, с. 77-78].

Так, можно заключить, что речь - это сложное действие, формирование которого предусматривает несколько этапов:

1) внутреннее программирование как смысловое ядро будущего высказывания;

2) семантико-грамматическое программирование, включая несколько компонентов: тексто-грамматический, фонемо-грамматический, синтаксического прогнозирования, синтаксического контроля;

3) моторное программирование как алгоритм выработки высказывания;

4) реализация речи (собственно устная или письменная речь) [42, с. 87].

По мнению А. А. Леонтьев, речевая деятельность - это цепь отдельных речевых действий, которые обслуживают все другие виды деятельности и входят в их структуру. В то же время, речевая деятельность имеет место тогда, когда речь является самоценной, когда мотив такой деятельности не может быть удовлетворен ни одним способом, кроме речевого [42, с. 63].

Спецификой речевой деятельности является и то, что человек имеет два варианта осуществления: в форме речевой коммуникации, общения (внешняя форма) и внутренней индивидуальной речевой деятельности (внутренняя речь). В этом аспекте речевая деятельность выступает как вполне самостоятельная со специфической мотивацией. Ее составляющими являются речевые действия, речевые операции, речевой акт, речевая ситуация.

Развитие речевой деятельности происходит в процессе учебно-речевой познавательной деятельности и является основой формирования коммуникативной компетентности.

Учебно-речевая познавательная деятельность детей младшего школьного возраста состоит из различных видов: говорение (вопросы, ответы, рассказы, описания, перевод и т.д.); слушание-понимание

(аудирование) (слушание речи товарища, учителя; слушания сказки, рассказа и т.д.), чтение (вслух или молча), письмо (составление и запись предложений по иллюстрациям, учебной ситуации, событиям из жизни и т.п.). В процессе такой деятельности формируются речевые навыки и умения, которые обслуживают другие виды познавательной деятельности (художественную, музыкальную, естественную и др.).

В то же время, стоит отметить, что психологическая характеристика коммуникативно-речевого развития ребенка требует анализа всех его компонентов на разных уровнях: конативный уровень (поведение), когнитивно-лингвистический уровень (сознание), личностный уровень (субъектный уровень регуляции и самовыражения в речевом общении). Немаловажно, что нарушение одного из уровней развития влечет за собой проблемы в развитии письменной речи младших школьников, ведь на момент поступления в школу у них часто не сформированы в достаточной степени как устно -речевая, так и функциональная, и операциональная базы для формирования навыков чтения и письма.

Стоит отметить, что письменная речь принадлежит к проблемам развития высших психических функций и поэтому психологи считают, что к такой деятельности ребенка необходимо готовить психологически. Л. С. Выготский пишет, что готовить детей к письменной речи можно уже в дошкольном возрасте, но этот процесс не должен проходить, как простой перевод устной речи в письменные знаки, то есть через формирование навыка письма. Он предлагает формирование письма, как воспроизведения своей неповторимой речи, как важный элемент детской жизни [13, с. 147]. Немаловажно, что письменная речь обладает своими особенностями.

Первая особенность письменной речи состоит в удаленности мотивов использования ее детьми. Они еще не переживают потребности в этой новой речевой функции, не задумываются над тем, для чего она им нужна. Задачами обучения и является актуализация процесса осознания

детьми речевых средств, приближение мотивов общения с помощью письменных знаков.

Вторая особенность письменной речи состоит в высоком уровне абстракции этой деятельности. Во время письменной речи ребенок должен все время действовать волевым образом. Переход от максимально сжатой внутренней к максимально развернутой письменной речи, направленной на собеседника, требует волевых усилий для построения мыслительной канвы. С волевым характером процесса овладения письменной речью связана также большая ее осознанность, по сравнению с устной речью.

Известный ученый Д. Б. Эльконин отмечает бедность и скудность письменной речи младшего школьника по сравнению с устной. Он считает, что первоклассник пишет так, как говорит совсем маленький ребенок. Объясняет это явление ученый, как и его предшественники, тем, что письменная речь не является переводом устной речи в письменные знаки. Устная речь начинается с полного предложения. Письменная - со звукобуквенного анализа слова. В письменной речи письмо целым словом невозможно и предполагает сформированную технику письма, которая требует аналитического разложения слова на звуки [108].

Письменная речь, как отмечает Д. Б. Эльконин, во-первых, рефлексивная - требует создания образа слова, остановки свободного произнесения слова и - аналитического разложения речи. Во-вторых, письменная речь - это внутренний диалог с воображаемым собеседником, это речь наедине. «Реакции» собеседника, которые предвидит пишущий в своем внутреннем диалоге во время письма, определяются сознанием иначе, чем слова реального партнера в речи устной.

Таким образом, Д. Б. Эльконин считает, что влияние собеседника в устной речи, сильнее, чем в письменной [122]. Предложенный исследователем подход к обучению младших школьников письменной речи базируется на воспроизведении детьми максимально упрощенных взрослыми по начертанию и функции знаков обозначения

речи. Воспроизведение через осознание школьниками ее сущности должно стать для них опорой в языковом творчестве. Усвоение младшими учениками элементарных обобщений о речевой деятельности и ее элементах (звуки, буквы, слоги, слова, предложения) является одним из условий успешного формирования письменной речи.

В свою очередь, Л. Н. Ефименкова видит успешность обучения письменной речи в осознании отношений между письменным знаком и его значением, а также знаниях и умениях в соответствии с его функциональным использованием. Начальные формы учебной деятельности относительно письменной речи включают способность детей дифференцированно воспринимать и выделять из окружения представленного в форме знаков, символов речевого потока, грамматические элементы; сознательно относиться к тому, что каждый речевой звук, буква, слово, предложение имеют свою форму; воспроизводить элементы речевой действительности в словесной форме - читать и понимать прочитанное, а также графическими средствами - рисунком, условными обозначениями, буквенными знаками. Компонентами психологической готовности младших школьников к овладению письменной речью по мнению Л. Н. Ефименковой выступают:

- 1) мотивы овладения ими чтением и письмом;
- 2) осознание дифференцированного восприятия и понимания дошкольниками прочитанного текста и умение выразить свои мысли о содержании прочитанного в устной форме и доступными графическими знаками;
- 3) сформированность знаково-символической функции мышления [22, с. 137].

Поиски развития письменной речи происходят и на практике. Практические исследования показывают, что существуют

резервные возможности эффективной подготовки детей 6-летнего возраста к письменной речи:

1) благодаря созданию активной учебной среды в виде развивающего обучения;

2) при условии соблюдения правила - при обучении не отдавать приоритет традиционному формированию техники чтения и письма;

3) в случае гуманного отношения взрослых к результатам деятельности детей [48].

Доказано, что возможным эффективным формированием психологической готовности ребенка к овладению письменной речью является повышение умственной активности детей, применение задач проблемного характера и различных видов деятельности на занятиях. В случае овладения младшими школьниками навыками чтения, письма без достаточного развития механизмов их умственной деятельности, в дальнейшем тормозится выработка умений осознанного быстрого чтения и письма, что приводит к появлению определенных трудностей при овладении письменной речью в условиях школьного обучения.

Развитие письменной речи в начальной школе неотрывно связан с техникой письма букв. Каждая новая графема, усвоенная первоклассником, становится для него открытием, удовольствием. Графические знаки ребенок усваивает сознательно и также сознательно в результате целенаправленного обучения переводит произнесенный звук в букву, звукосочетание в буквосочетание и дальше в слова. Первые слова, которые пишет ученик первого класса несколько далеки от обстоятельств, в которых он находится (это связано с методикой обучения), однако они хорошо понятны по смыслу и часто употребляемы в устной речи. Сначала это слова и предложения, которые дети копируют и пишут для себя или для учителя. Такое письмо обязательно связано с требованием правильного и четкого изображения письменных знаков. Это первый шаг к развитию письменной речи.

Познав процесс написания у ребенка возникает желание написать самостоятельно, без вмешательства взрослых: подписать свой рисунок, написать просто знакомые слова-названия окружающих предметов, короткую записку маме, в которой оставить свое сообщение, позже свои мысли, впечатления, написать о том, что действительно волнует. И здесь у ребенка появляется потребность в исправлении, переписывании, совершенствовании своего письма.

Важным фактором является такая организация учителем работы, при которой тем, кто делает записи, были бы заинтересованы читатели или слушатели, готовые обсудить написанное и прежде всего текст, а не погрешности в построении предложений и правописании.

Стоит отметить, что в связи с наличием выраженных трудностей и невысокой успеваемости в овладении навыками чтения и письма интерес детей к письменно-речевой деятельности часто является пониженным, у учащихся замедленно формируются как мотивационно-целевой, так и организационно-ориентировочный, содержательно-процессуальный, регулирующий и контрольно-оценивающий компоненты указанной деятельности.

Трудности в овладении учащимися письменной речью связанные как с содержательно-процессуальным его компонентом, так и с недостатками формирования мотивационной и эмоционально-волевой сфер, низким уровнем их познавательной и речевой активности, познавательной самостоятельности. Несмотря на это, целесообразными являются два неразрывных между собой направления перспективно-превентивного подхода: профилактика типичных трудностей формирования навыков письменной речи и воспитания готовности детей к преодолению тех затруднений, с которыми они будут сталкиваться во время освоения письменно-речевой деятельности.

Что касается первого направления важно:

- увеличение внимания к тем темам, видам деятельности, с которыми в наибольшей степени связаны трудности формирования содержательно-процессуального компонента письменно-речевой деятельности (это должно касаться усиления отдельных составляющих дидактического материала; оптимизации использования словесных, наглядных, практических методов и приемов, рационального их сообщения в логопедической работе);

- формирование устойчивого познавательного интереса к содержательной стороне письменно-речевой деятельности [22, с. 123].

Относительно второго направления целесообразно:

- целенаправленное формирование мотивационно-целевого, организационно-ориентировочного, регулирующего и контрольно-оценочного компонентов письменно-речевой деятельности;

- воспитание у детей уверенности в своих силах, установки на положительные результаты коррекционно-развивающей работы, формирование такого отношения к письменно-речевой деятельности, которое опирается на личностную значимость для ребенка данного вида деятельности.

Для успешного формирования письменной речи как вида учебно-познавательной деятельности важным является овладение детьми общеучебными умениями и навыками.

Низкий уровень сформированности у учащихся учебно-организационных умений и навыков затрудняет работу как детей, так и педагога. Совершенно очевидно, что недостаточно организованный ребенок выполняет учебные или коррекционно-развивающие задачи гораздо медленнее, а при непродуктивном расходовании усилий и времени быстрее устает. При формировании у учащихся учебно-организационных умений и навыков целесообразно:

- приучать их соблюдать простые, но обязательных правила пользования школьными принадлежностями, правила ведения тетради, выполнение письменных работ;

- словесные инструкции совмещать с символическими обозначениями, а в определенных ситуациях заменять знаками-символами;

- шире использовать прием алгоритмизации: схематическое обозначение определенной последовательности действий при выполнении задания облегчает организацию и проведение самостоятельных видов деятельности учащихся;

- опираться на прием комментирования, то есть «проговаривание» детьми того, какого порядка действий надо соблюдать при организации и выполнении задач различного характера [2].

Таким образом, проведя анализ особенностей письма как вида речевой деятельности, можно сделать вывод, что на сегодняшний день педагогами—практиками, психологами и логопедами разработано достаточно большое количество теорий по оптимизации процесса освоения детьми младшего школьного возраста письма как отдельного вида речевой деятельности. Все же вопрос формирования письменной речи исследован не до конца, что обуславливает рассмотрение данного явления более глубоко в рамках данной работы.

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

На современном этапе развития интеграционных процессов в образовании проблема формирования речевой деятельности, развитие навыков речевого общения у детей с нарушениями речи, адаптация их к условиям общеобразовательной школы приобрела приоритетное значение. Решение данной проблемы связано с осуществлением индивидуального, дифференцированного и поэтапного коррекционного логопедического воздействия; с совершенствованием методических систем, которые

должны учитывать неоднородность контингента детей с нарушениями речи и ведущие тенденции обновления содержания образования.

Речь рассматривают как сложную форму психической деятельности человека, социальную по происхождению и системную по строению, основанная на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфические операции речевой деятельности. Немаловажно, что речевые нарушения в детском возрасте отрицательно влияют на психофизиологическое состояние ребенка, дальнейшую школьную адаптацию и формирования личности [77].

Как известно, развитие центральной нервной системы (ЦНС) ребенка - сложный процесс, который определяется генетической программой развития и различными воздействиями внешних факторов на плод и ребенка первых лет жизни. Внутриутробное и постнатальное развитие ЦНС малыша обусловлено постепенным, поэтапным включением эволюционно молодых структур головного мозга, объединением различных регулирующих центров и проводящих путей в функциональные системы, основным назначением которых является обеспечение жизненно необходимых функций [12, с. 62].

Однако, многочисленные исследования физиологов, нейрофизиологов, неврологов, нейропсихологов и других специалистов (Т. Г. Визель [12], А. Р. Лурия [45], Л. С. Цветкова [104], А. В. Ястребова [122] и др.) свидетельствуют о том, что морфологический и функциональное развитие головного мозга является недостаточным условием для психического развития ребенка, в частности для развития его речи.

Речь ребенка формируется правильно при условии, что вторая сигнальная система, находящаяся на стадии развития, постоянно поддерживается конкретными импульсами первой сигнальной системы, которая непосредственно отражает реальную действительность. Первая сигнальная система оперирует сигналами, которые образуют чувства. Для развития речи особенно важно сохранение слуха, так как он является

главным физиологическим механизмом на основе которого формируется речь. Первая реакция ребенка на звук появляется сразу после его рождения и проявляется в виде расширения зрачков, задержки дыхания и другими физиологическими явлениями. На основе этих врожденных безусловных рефлексов создаются новые условные рефлексы [75, с. 18].

Так, Н. Н. Трауготт отмечает, что кора головного мозга ребенка способна создать условные связи уже в конце первого и в начале второго месяца жизни. У ребенка с нормальным слухом достаточно быстро возникает связь между слуховым и двигательным анализаторами коры. Первые внешние проявления этой связи - движение глаз или головы младенца в направлении звучание объекта - наблюдается в начале второго месяца жизни ребенка [90, с. 39].

У младенцев, рожденных во время аномальных родов (кесарево сечение, слабость родовой деятельности и т.д.), реакция на звук возникает с опозданием. В последующие месяцы жизни акустико-моторная связь укрепляется, совершенствуется и становится основой для формирования произносительной стороны речи [90, с. 39].

Для нормального формирования речи важное значение имеет сохранность функций зрительного анализатора. Слепой от рождения ребенок позже начинает говорить. Ребенок же с нормальным зрением внимательно наблюдает за движениями языка и губ окружающих людей, в связи с чем формируются зрительно-слуховые связи [111, с. 43].

В появлении и в развитии речи в детском возрасте и в течение всей жизни значительную роль играет двигательный анализатор. Моторная зона коры головного мозга - двигательный анализатор - обеспечивает анализ, синтез и дифференциацию условных двигательных рефлексов, и, следовательно, двигательный анализатор речи, свойственный человеку, который анализирует и обобщает всю деятельность мозга и обеспечивает создание речевых условных реакций в ответ на раздражители, поступающие из всех анализаторов [117, с. 12].

Стоит отметить, что исследование А. Р. Лурии свидетельствует о том, что в начале второго полугодия жизни у ребенка наблюдается реакция на слова взрослых, основанные на образовании временных связей между словами, которые слышит ребенок и движением в ответ (поворот головы к предмету, протягивания к нему рук) или между словами, которые слышит малыш и заученными движениями рук (например, хлопки в ладоши в ответ на слова «ладушки, ладушки»). Однако, в этот период жизни слово еще не имеет практического значения для общения не только из-за ограниченного количества слов, вызывающих определенную реакцию, а главным образом из-за ограниченной роли слова как средства общения ребенка со взрослым [45, с. 17]. Рефлексы, которые проявляются в этот период жизни в ответ на речевые сигналы, образуются по типу временной связи, в котором слово является условным раздражителем, а подкреплением выступает безусловный ориентировочный рефлекс [45, с. 17-18].

Следует отметить, что образование временной связи происходит благодаря тому, что взрослый осуществляет пассивные движения ребенка, сопровождая их словами. После нескольких таких повторений, как правило, потом достаточно лишь произнести слово, которое сопровождало движение для того, чтобы ребенок начал активно выполнять это движение. Основное значение в этом процессе имеет интонация, с которой произносятся слова, а не их предметное содержание. Важную роль играет интонация и во время выполнения ребенком заученных движений. В данном случае слова взрослых для ребенка являются сигналами первого рода, такими, которые не отличаются от любого звукового сигнала [49, с. 53].

Позже, *в возрасте 10-11 месяцев*, ребенок уже начинает выполнять поручения по инструкции взрослого. Хотя малыш еще сознательно не пользуется словами, но уже можно говорить о начале речевого общения взрослого с ребенком. На этом этапе развитие понимания речи ограничено

и осуществляется только благодаря включению взрослого и ребенка в практическую ситуацию.

К концу первого года жизни у ребенка появляется способность к выполнению словесных инструкций взрослого, направленных на отказ ребенка от выполнения действия, торможение выполнения ним действия по словесному сигналу. Таким образом, слово становится не только условным раздражителем, но и условным торможением [45].

К концу второго полугодия жизни ребенка возникает дифференцированная связь между словом и предметом или действием, которое оно обозначает, благодаря чему наблюдается реакция не на интонацию и звучание слова, а на его значение, что по мнению А. Р. Лурии, и является первичной формой понимания речи [45, с. 52].

Таким образом, на основе становления временной связи между словом и предметом или действием формируется активная речь ребенка. Как правило, взрослый сопровождает словами свои действия с предметами, вызывая тем самым подражание ребёнка. На начальных этапах ребенок воспроизводит только действия взрослого, не подражая произношению слов, после многочисленных совпадений слов взрослого с их собственно действием малыш, подражая ему, воспроизводит те же звуки. Сначала дети подражают звукам, а затем, благодаря постоянному подкреплению слова действием, звук превращается в слово. Совпадение во времени слова и действия, повторяющиеся взрослым, приводят к тому, что данная связь закрепляется и дети, исполняющие действия с предметами, сами сопровождают это действие теми же словами [51, с. 39].

Однако, первичное произношение слов еще не означает использование их с целью общения. Эти звуковые комплексы только сопровождают действия ребенка, воспроизводятся непосредственно во время действия и не могут быть отделены от него и вне его не используются. Ребенок не пользуется ими для сообщения взрослому о своем действии, для обращения внимания или для выражения желания

получить определенный предмет. В тот момент, когда ребенок начинает словом сопровождать действие, подключаются кинестетические ощущения и устанавливается связь между слуховой, зрительной и речедвигательной зонами [4, с. 81].

Слово, которое изначально сопутствовало и дополняло реакцию ребенка на раздражение из внешнего мира, постепенно отделяется от предмета и начинает замещать раздражители первой сигнальной системы. Поэтому объективный смысл слова, в котором закреплён результат работы мышления предыдущих поколений людей, становится личным достижением ребенка благодаря установлению в его мозгу прочных связей между словом и тем, что оно обозначает (то есть, благодаря совместной деятельности первичной и вторичной сигнальных систем). Когда это происходит, ребенок начинает произносить слово, не выполняя действий с определенным предметом, а после того как он это действие уже осуществил. Итак, ребенок обобщает в слове то действие, которое он только что сделал, в связи с чем, слово становится нарицательным сигналом [45, с. 53].

На данном этапе развития ребенка слова начинают выполнять специфическую для речи функцию - обобщения: ребенок говорит их для того, чтобы обратить внимание взрослого на определенный предмет, сообщает взрослому о своем действии, обращается к нему с просьбой, зовет и т.д.

Исследования А. Л. Сиротюк свидетельствуют о том, что зоны коры головного мозга, которые отвечают за восприятие и моторную организацию речи, функционально связываются между собой только в начале второго года жизни: с этого времени можно наблюдать в ответ на словесное воздействие взрослого словесную реакцию ребенка [75, с. 19]. Процесс формирования слов, как сигналов реальных раздражителей, осуществляется в соответствии с механизмами образования условных рефлексов. Сигнальная обусловленность возникновения вторичной

сигнальной системы выражается в том, что связь: «слово-предмет» устанавливается только при наличии потребности в общении, к чему приводит совместная деятельность взрослого и ребенка [75, с. 21].

В конце первого года жизни характер общения ребенка принципиально меняется: оно становится речевым на основе потребности в речевом общении. Показателем этой потребности в общении является обращение ребенка, который еще не говорит, к взрослому с помощью которого малыш пытается привлечь к себе внимание, так как, не обладая языковыми средствами, ребенок все равно нуждается в общении и пытается ее удовлетворить. По своему характеру эти обращения представляют собой различные комбинации из звуков, выражающих недовольство, жестов, мимики, взгляда, обращенного к взрослому. Собственно, потребность в общении формируется следующим образом: во время совместной деятельности с предметами образуется определенная система отношений ребенка со взрослым (внешний стереотип), под влиянием которого формируется система связей (динамический стереотип), что влияет на образование новых связей, на основании чего формируется потребность в обращении ко взрослому [90, с. 121].

Таким образом, решающим условием возникновения речи ребенка является наличие потребности в новом, речевом способе общения и в средствах необходимых для этого. Для овладения языковым общением недостаточно предоставить ребенку слово в качестве образца для подражания, а необходимо сформировать у него потребность в использовании слов. Для формирования способности осознанно использовать в собственной речи слова важное значение имеют кинестетические раздражители, возникающие у ребенка при повторении им за взрослым слов.

На втором году жизни обычным является эхολалическое повторение ребенком слов, которые произносит взрослый. При этом оказывается, что

малыш повторяет не все слова и повторение слова зависит не от сложности его произношения, а от наличия или отсутствия временной связи между взрослым, словом и предметом или действием, которое оно обозначает [45, с. 53]. В процессе эхоталического повторения соответствующих звучаний подключается кинестетический элемент и создается связь между слуховой, зрительной и речедвигательной зонами.

Исследование А. Р. Лурии и его научных сотрудников экспериментально доказали роль артикуляции как физиологического механизма вторичной сигнальной системы - важного механизма регуляции высших нервных процессов как у детей, так и у взрослых [45]. Так, развитие речевой функции осуществляется благодаря интегративной деятельности мозга. Поэтому для своевременного ее становления в онтогенезе важное значение имеет нормальное функционирование всех отделов центральной нервной системы, особенно коры головного мозга, так как речь является сугубо человеческой функцией, в формировании которой наряду с биологическими факторами большую роль играют социальные (окружение ребенка и т.п.) [45, с. 63].

Стоит отметить, что для оценки уровня развития речевой функции у детей важно знать особенности формирования речи в процессе нормального онтогенеза. Исследователи выделяют различное количество периодов в становлении речи, по-разному их называют, указывают на различные возрастные границы каждого периода.

Так, А. М. Шахнарович выделяет два периода:

- 1) период доречевого развития;
- 2) период первичного усвоения речи [111, с. 63].

Важное значение ученый придает доречевому периоду, который длится от рождения ребенка до первого года его жизни. В этот период формируется слуховое и зрительное восприятие, формируется первая предметная и игровая деятельность, появляется агуканье, лепет, возможность подражать звукам речи, развивается способность к

вербальному общению ребенка с окружающими людьми. К концу речевого периода невербальные формы общения ребенка с окружающими усложняются. Малыш осуществляет общение с помощью обеих рук, более дифференцированной мимикой и звуками. Появляются различные по характеру лепета слова [111, с. 64-67].

Второй период в развитии речи А. М. Шахнарович выделяет как период первичного усвоения языка, который начинается в конце первого года жизни и продолжается до момента поступления ребенка в школу, то есть до 7 лет жизни. Этот период характеризуется появлением первых сознательных слов, активным развитием экспрессивной речи, увеличением словарного запаса как импрессивного, так и экспрессивного характера. Ребенок овладевает фразой, грамматической структурой предложения, усваивает морфологическую систему языка [111, с. 67-68].

Стоит отметить, что Л. С. Выготским было высказано мнение о функциональном разнообразии речи: каждой функции соответствуют определенные языковые средства. Функциональные изменения речи обязательно приводят к изменению ее структуры. По Л. С. Выготскому, язык - это система общественно выработанных средств, применение которых направлено на осуществление деятельности общения. Общением ученый называет деятельность, направленную на решение задач социальной взаимосвязи, с. 129]. На этом основании Л. С. Выготский рассматривает деятельность общения как общий тип специфически человеческой деятельности, проявлениями которого являются все виды взаимодействия человека с другими людьми и предметами окружающей действительности.

В то же время, развитие речи, по А. Р. Лурии, осуществляется по принципу дифференциации функций. Становление функций речи и ее форм было положено в основу периодизации речевого развития. Генезис функций языка и речи в разные возрастные периоды ученый рассматривает по следующим критериям:

- появление новых функций в каждый возрастной период;
- связь новых функций речи с ведущей деятельностью данного возраста;
- овладение ребенком в рамках этого возраста языковыми средствами;
- осознание ребенком функций речи и языковых средств [45, с. 72].

В соответствии с этими критериями выделяются периоды становления речи.

Возраст младенца длится от рождения ребенка до года жизни. В этом периоде функция ранних речевых реакций ребенка состоит в установлении связи со взрослым, влиянии на взрослого, поддержании эмоционального контакта и т.д. На этой стадии развития речи происходит формирование социальной функции. В конце первого года жизни появляются индикативная и номинативная функции (название признаков предмета и предметная соотносительность слова) и связанная с ними сигникативная (замещение словом наглядных впечатлений) [67, с. 38].

Ранним или преддошкольным возрастом называют период жизни от года до трех. Этот возраст характеризуется появлением обобщающей функции и усвоением ребенком символической роли слова. Слово уже не является для ребенка одним из свойств предмета, а становится его заместителем, символом. Внешне это проявляется в интенсивном обогащении словаря. Расширение общения и контактов ребенка со взрослым определяет становление форм речи. Начало грамматического оформления речи на третьем году жизни является основой для формирования «диалогической речи».

Экспериментальные исследования А. Р. Лурии свидетельствуют, что процесс становления регулирующей, планирующей функции речи происходит следующим образом: сначала речевое высказывание констатирует уже совершенное действие, затем оно приобретает характер планирования действия, и первым этапом планирования действия является

планирование для других (ребенок обращается ко взрослому и называет ему свое будущее действие), следующим - планирование для себя (речевое регулирование собственного поведения). Со временем обращения к внешней стороне речи становится лишним и планирование превращается во внутренне речевое [45].

Стоит отметить, что развитие речевых способностей на третьем году жизни обусловлено способностью малыша к овладению родным языком (языковыми средствами и правилами их использования на практическом уровне). В процессе овладения родным языком выделяются определенные закономерности. Под закономерностью усвоения языка Э. А. Салихова понимает зависимость результата усвоения от степени развития речетворческой системы человека: его речевых мышц (осуществляющих артикуляцию звуков и модуляцию элементов интонации речи), интеллекта (механизмов воображения, мышления, представления, обобщения), памяти (механизмов запоминания речевых движений, слуховых и графических символов как знаков языка, запоминания норм языка), эмоциональной сферы психики (механизмов, вызывающих эмоциональное состояние, возникающее в связи с высокими эмоциями) [72, с. 73].

Итак, развитие речи в первые три года жизни существенно влияет на уровень развития всех психических процессов ребенка: памяти, восприятия, создает базис для формирования представлений, начальных обобщений, мышления. Именно речь на этом возрастном этапе становится не только ведущим средством общения, но и основным средством развития мышления.

Четвертый год жизни. Происходит существенное улучшение в речевом развитии. Ребенок знает названия многих окружающих предметов. Он обобщает их, то есть различает разные группы предметов и называет их: посуда, одежда, игрушки, животные и т.п. Дети четвертого года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма выражения - простое распространенное

предложение, например, «Я хочу играть конструктором». Ребенок говорит большое количество слов, но произношение звуков еще недостаточно ясное. Малыш может хорошо произносить слова, которые состоят из двух слогов, но при произношении слов из трех-четырех слогов может допускать ошибки: пропустить целый слог, переставить слоги местами, пропустить некоторые согласные звуки в середине слова [90, с. 132].

На пятом году жизни словарный запас ребенка достигает 1500-2000 слов. В своих высказываниях он употребляет почти все части речи. Ребенок продолжает усваивать обобщающие слова. Происходит интенсивное развитие грамматического строя речи, но ребенок еще может допускать грамматические ошибки: не всегда правильно употребляет падежные окончания, иногда неправильно согласовывает между собой слова. В данном возрасте малыш начинает выражать личное мнение по поводу каких-то событий, рассуждает об окружающих предметах. С помощью взрослых ребенок пересказывает сказки, повторяет небольшие стихотворения. У большинства детей в этом возрасте улучшается звукопроизношение: правильно произносят свистящие звуки ([с, з, ц]), начинают произносить шипящие звуки ([ш, ж, ч]), но еще могут заменять их друг-другом. Звук [р] в этом возрасте дети еще могут заменять [и], [л] или [л'] [84, с. 135].

К концу шестого года жизни активный словарь ребенка составляет от 2500 до 3000 слов. Высказывания становятся более полными и точными. В пятилетнем возрасте дети самостоятельно составляют рассказ, пересказывают сказку, что свидетельствует об овладении одним из самых тяжелых видов речи - монологическом. В высказываниях появляются сложные предложения, например, «Давид хотел ударить Тимура, а я его защитил». В речи ребенка появляются слова, которые обозначают качество предметов, материал, из которого они сделаны (бумажный самолет, деревянный стол). Ребенок понимает синонимы и антонимы, правильно согласовывает существительные с другими частями речи. В речи

появляются притяжательные прилагательные (собачья лапа, заячьи уши), сложные предлоги (из-за, из-под). В этом возрасте ребенок уже овладевает разной сложностью слоговой структуры слова: не пропускает слоги, переставляет их местами. Значительно улучшается звукопроизношение. Большинство детей уже правильно произносят шипящие звуки ([ш, ж, ч]) и звуки [р, р']. Но у некоторых детей еще могут наблюдаться замены тех или иных сложных звуков, или искажения их правильного произношения [90, с. 138].

Ребенок растет и развивается. Соответственно происходит развитие его речи. Основными структурными компонентами речи являются: звуковой состав, словарь и грамматический строй. Каждый ребенок - индивидуален, особый и, соответственно, общее и речевое развитие у разных детей может иметь некоторые отличия. Но все же именно в детском возрасте закладываются основные нормы речи человека.

Нормы речи - это общепринятые варианты использования языка в процессе речевой деятельности, которые обеспечиваются сохраненными психофизиологическими механизмами речевой деятельности. Нормативность речи рассматривается и как признак культуры речи, предполагает соблюдение правил устной и письменной речи: лексических (значение слов, семантические оттенки слов, сочетаемость), грамматических (род, число, падеж), орфоэпических (правильное произношение).

Не вызывает сомнений, что успех во всех видах жизнедеятельности человека фактически гарантирует его способность к общению. Исследователи (О. И. Азова [2], М. Р. Битьянова [10], О. В. Елецкая, М. В. Сиротюк [75] и др.) едины в признании того огромного значения, которое имеет для младшего школьника общение, поскольку оно находится в центре его жизни, во многом определяет аспекты поведения и деятельности. Однако, как свидетельствуют жизненная практика и научные исследования, далеко не каждый младший школьник способен

эффективно наладить и поддерживать контакты. А это, безусловно, сказывается на качестве его взаимоотношений со сверстниками, родителями и педагогами, на его поведении, поступках и личностном становлении в целом.

Многие отечественные психологи занимались вопросами развития навыков письма. Л. С. Выготский во многих своих психологических исследованиях обратил внимание на то, что ребенка по больше части учат не письменной речи, а просто выводить буквы и складывать слова. Данная проблема существует в современной школе и в настоящее время: большой упор делается на обучение письму, а не письменной речи.

Как отмечали психологи процесс письма как сложный и возможный лишь при совместной работе ряда зон головного мозга (нижнелобная, нижнетеменная, височная и затылочная зоны коры левого полушария мозга. Каждая из этих зон отвечает за свой компонент формирования и протекания. Другими словами процесс письма становится возможным, если все взаимосвязанные зоны головного мозга имеют возможность принимать в данном процессе участие. Если какая-то из данных зон поражена в результате каких-либо причин (недоразвитие, разрушение), то в развитии процесса письма начинает наблюдаться отклонение от нормы.

На определенном этапе речевого развития ребенка, он начинает испытывать трудности при произнесении какого-либо звука и ребенок заменяет его другим близким по звучанию и артикуляции. Но разница между звуком, который произносит обучающийся и правильным звуком (который должен звучат) существенна. Данный фактор является толчком для ребенка к поиску более совершенного артикуляционного уклада. И для того, чтобы найти схожий по звучанию звук в работу вступает слуховой анализатор. С его помощью ребенок начинает в своем поиске приближаться к искомому звуку, при этом продолжает играть ведущую роль речедвигательный аппарат. Когда фонетическая сторона речи

полностью сформирована, слуховой анализатор начинает самостоятельно функционировать.

В процессе формирования навыков письма к слуховому и речедвигательному анализаторам добавляется еще и зрительный и двигательный (движение руки) компоненты. Таким образом, все четыре компонента являются очень важными для правильного формирования и развития навыка письма [18].

К наиболее известным психолингвистическим теориям порождения речи относятся теория уровней языка Ч. Осгуда и теории Л. С. Выготского.

Основной идеей теории уровней языка Ч. Осгуда является продуцирование речи (кодирование) по четырем уровням:

1) мотивационный уровень, на котором говорящий принимает общие решения по продуцированию речи (говорить или не говорить; в какой форме говорить, какие средства использовать, какие модели информации выбрать);

2) семантический уровень, когда говорящий выделяет в предложении определенные последовательности слов (функциональные классы);

3) уровень последовательностей, основной единицей которого является слово не как семантическая единица, а как фонетический комплекс (действуют механизмы распознавания звуковых, грамматических последовательностей и др.);

4) интеграционный уровень, основной единицей которого является состав (действуют моторные механизмы кодирования и происходит звуковое оформление проработанного высказывания) [7, с. 43-45].

Как уже отмечалось ранее, в соответствии с теорией Л. С. Выготского, речевое мышление имеет три аспекта: мнение, внутренняя речь, слово. Процесс порождения речи идет от мотива к оформлению мысли, потом мнение опосредуется во внутреннем слове и далее - в

значениях внешних слов, после чего - в словах. В этом процессе ключевую роль играет внутренняя речь как особый внутренний план речевого мышления, которое является посредником между мыслью и словом [13, с. 81-83].

Развивая идеи Л. С. Выготского, Л. В. Щерба разработал учение о динамической схеме высказывания. Согласно этой схеме формирование высказывания проходит в три этапа:

1) исходная схема («семантическая запись»), что является свернутым речевым выражением, которое далее может быть превращено в систему последовательно связанных слов;

2) внутренняя речь: внутренний смысл переходит в систему синтаксически организованных речевых значений (формируется синтаксическая структура высказывания);

3) формирование развернутого речевого высказывания - цепочки взаимосвязанных предложений [116, с. 77-78].

Согласно теории А. М. Ядрихинского, речь - это сложное речевое действие, формирование которой предусматривает несколько этапов:

1) внутреннее программирование как смысловое ядро будущего высказывания;

2) семантико-грамматическое программирование, включая несколько компонентов: текстограмматический, фонограмматический, синтаксическое прогнозирование, синтаксический контроль;

3) моторное программирование как алгоритм выработки высказывания;

4) реализация речи (собственно устная или письменная речь) [120, с. 226].

Опираясь на разработанную схему Л. В. Щерба, можно утверждать, что письменная речь как одна из проекций речевой деятельности является интеллектуальной, поскольку ее предметом является мнение, мыслительной отражение в сознании человека реалий окружающей

среды. Для этого человек пользуется системой специфических знаков (языковых и метаязыковое) и средствами речевой коммуникации, которые нужно подобрать мысленно и использовать в процессе общения, а это требует интеллектуальных действий.

Спецификой письменной речи является и то, что она имеет два варианта осуществления: в форме речевой коммуникации, общения (внешняя форма) и внутренней индивидуальной речевой деятельности (внутренняя речь). В этом аспекте письменная речь выступает как вполне самостоятельная со специфической мотивацией. Ее составляющими являются речевые действия, речевые операции, речевая ситуация и т.д.

Развитие письменной речи происходит в процессе учебно-речевой познавательной деятельности и является основой формирования коммуникативной компетентности.

Учебно-речевая познавательная деятельность детей младшего школьного возраста состоит из различных видов: говорение (вопросы, ответы, рассказы, описания, перевод и т.д.); слушания-понимания (аудирование) (слушание речи товарища, учителя; слушания сказки, рассказы, рассказы и т.д.), чтения (вслух или молча), письма (составление и запись предложений по иллюстрациям, учебной ситуацией, событиям из жизни и т.п.). В процессе такой деятельности формируются речевые навыки и умения, которые обслуживают другие виды познавательной деятельности (художественную, музыкальную, естественную и др.).

Письменная речь предполагает наличие речевых действий, операций, речевых актов и речевых ситуаций. Этим она совпадает с речевой деятельностью. Зато коммуникативная деятельность значительно шире по объему выполняемых действий и операций. Психологическая характеристика коммуникативно-речевого развития ребенка требует анализа всех ее компонентов на разных уровнях: конативный уровень (поведение), когнитивно-лингвистический уровень (сознание), личностный уровень (субъектный уровень регуляции и самовыражения в речевом

общении)

[125].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. На сегодня проблема развития письменной речи ребенка остается актуальной и требует дальнейшего решения как психологами, так и представителями других наук (филологами, лингвистами, психолингвистами). Такой комплексный подход к данной проблеме обусловил отдельный аспект ее изучения - психолингвистический.

2. В соответствии с психолингвистическим подходом, письменная речь является одним из видов познавательной деятельности и представляет собой самостоятельную деятельность по специфической мотивации и структурой (речевые действия, речевые операции, речевой акт, речевая ситуация).

3. Общие законы генезиса психики обуславливают существование периодизации развития речевой активности, формирования речевых навыков ребенка. В частности, развитие речи младших школьников опосредуется социальной ситуацией развития и имеет свои особенности: овладение письменной речью, совершенствование навыков письменной речи, формирование механизмов внутренней речи.

4. Анализируя коммуникативно-речевое развитие ребенка, мы имеем возможность отразить становление его личности как процесс синтеза характеристик индивида в уникальную структуру (поведение, сознание, личность), что определяется и изменяется в результате взаимодействия со средой и проявляется в общении.

5. Важной составляющей коммуникативно-речевого развития является внутренняя активность самого ребенка, его направленность на социальное окружение, способствует гармоничному и целостному становлению личности.

Считаем необходимым продолжить дальнейший поиск путей выявления различных факторов, которые влияют на речевое развитие младших школьников и уделить внимание разработке активных методов его стимулирования в процессе обучения.

1.4. Дисграфия. Классификация дисграфии

Количество младших школьников, которые испытывают трудности в усвоении письма в образовательных учреждениях на сегодня увеличивается. И это не случайно, ведь письмо представляет собой сложную осознанную форму речевой деятельности, к которой ребенок, приходя в начальную школу должен быть готов. Учеными доказано, что письмо формируется у человека сознательно в 5 - 7 лет, в процессе осознанного обучения, а его расстройство носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Поэтому младшие школьники данной категории нуждаются в психолого-педагогической коррекции не только познавательной, но и личностной сферы, а также помощи в освоении стандартного набора навыков школьника, приобретаемых в условиях младшей школы – письма, чтения, говорения, что приводит к необходимости досконально изучать данную проблему, чтобы в дальнейшем оказывать эффективное психолого-педагогическое сопровождение детям с дисграфией.

Общеизвестно, что для каждого ребенка начало обучения в школе является важным и ответственным этапом в жизни. Именно хорошо развитые в этот период учебные и познавательные способности необходимы для обеспечения интеллектуального роста учащихся. Безусловно, что ведущая роль во всестороннем развитии личности принадлежит речи, а отклонения от ее нормы могут негативно сказаться на жизненном пути человека.

Как свидетельствуют результаты обследования речевых умений учащихся, до 30% первоклассников общеобразовательных школ в начале

учебного года имеют разные недостатки речи, но, к сожалению, в последнее время наблюдается тенденция к увеличению количества таких детей. Также можно констатировать, что растет процент комплексной патологии, что отражается на фонематических процессах, лексико-грамматическом строе, связной речи, то есть структурах, качество которых определяет успешность обучения и развитие ребенка [115].

Стоит отметить, что данная проблема исследовалась достаточно большим количеством ученых, среди которых стоит выделить труды И. В. Бересневой [9], М. С. Грушевской [17], Т. М. Жуковой [25], И. В. Кожевниковой [31], А. В. Мациной [48], И. Н. Садовниковой [68] и других.

Так, данные исследования показывают, что одной из распространенных причин неуспеваемости учеников младших классов являются различные недостатки устной и письменной речи, которые часто затрудняют овладение правильным чтением и грамотным письмом. Кроме того, нередки случаи, когда по причине речевых нарушений ребенок практически не усваивает программные требования начального образования и, как следствие, становится неуспевающим в дальнейшем обучении.

В научной литературе на основе психолого-лингвистических критериев различают виды нарушений устной и письменной речи. Недостатки сформированности устной речи у учащихся проявляются в фонетическом, фонетико-фонематическом и общем недоразвитии речи.

Так, наиболее распространенными среди дефектов устной речи является фонетические недостатки (*дислалия*) - стойкое отклонение от норм произношения звуков родного языка. Чаще всего дети искажено произносят звуки шипящей и свистящей групп, а также [л], [р]. Так, у данной категории учеников при произношении страдают процессы звонкости-глухости и мягкости-жесткости согласных. У школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием страдают процессы слухового

восприятия и дифференцирования речевых звуков, порой даже тех, которые дети произносят правильно. При общем недоразвитии речи у учащихся наблюдаются нарушения всех компонентов речи: фонетики, лексики, грамматики. Но, безусловно, такие дети нуждаются в квалифицированной работе специалиста-логопеда [69].

Как известно, для обозначения недостатков письменной речи используются термины «дисграфия» (от лат. «графо» - пишу) и «дислексия» (от лат. «лекс» - читаю). Доля «дис» указывает на качественное нарушение процесса.

По определению А. Н. Корневой, дисграфией считается стойкая неспособность к овладению навыком письма по правилам графики (основываясь на фонематическом принципе письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития или отсутствие тяжелых нарушений зрения или слуха [33, с. 132].

Хотя, письменная речь считается активным умением в рецептивном плане, однако, она, как и устный навык, имеет продуктивный характер. Обучению письму активное внимание уделяется в начальных классах, в частности, в первом, в букварный период, когда ученики учатся писать элементы букв, усваивают рукописную форму каждой новой буквы, правила соединения буквы с буквой в слогах и словах. В следующих классах начального, основного и старшего звеньев средней общеобразовательной школы учащиеся знакомятся с орфограммами и пунктограммами, с написанием пересказов (изложений), сочинений, но эту работу не столько связывают с письмом, сколько с развитием связной речи [20, с. 81].

В логопедической и медицинской литературе нарушение письма обозначается термином «дисграфия». Зарубежные исследователи, как правило, не применяют для этого явления отдельный термин. В основном ученые для обозначения расстройства чтения и письма используют один общий термин – «dyslexia».

В международной классификации болезней (ICD-10) дисграфию не выделяют отдельным пунктом в рубрике: эта речевая патология рассматривается как специфические расстройства развития школьных навыков F81 [126]. Согласно этой классификации, устанавливать диагноз «специфическое расстройство письма» можно при наличии ряда признаков:

1. Показатель правильности письма, чтения и / или понимания прочитанного на две стандартные ошибки ниже от уровня, который соответствует возрасту и общему интеллектуальному развитию ребенка (при этом навыки письма и коэффициент умственного развития определяются с помощью индивидуально назначенного теста, который учитывает культуральные условия и систему образования согласно стандартам).

2. Нарушения, указанные в критерии №1, существенно препятствуют обучению или повседневной жизнедеятельности, где требуются навыки чтения.

3. Это расстройство является косвенным результатом недостатка зрения или слуха, или неврологического расстройства.

4. Школьный опыт соответствует среднему ожидаемому уровню, если не наблюдается неадекватность, которая бросается в глаза при усвоении материала.

5. Наиболее часто используемый критерий исключения - «коэффициент интеллектуального развития» (КИ), по данным стандартизированного, индивидуально назначенного теста, ниже семидесяти [126].

Итак, дисграфия в категориальном аспекте является частью понятия «специфические расстройства обучения».

И.Н. Садовникова рассматривает термин «специфические расстройства обучения» как зонтичный, который сочетает в себе несколько симптомов и проявлений. По ее мнению, «дисграфия- это общая категория

специфических расстройств обучения, которые относятся к способностям в семи конкретных сферах функционирования: импрессивная речь, экспрессивная речь, основные навыки чтения, понимание чтения, базовые навыки письма, понимание того, что написано, основные математические навыки и математическое мышление» [68, с. 43-44].

В ряде стран (США, Англия) нарушения письма рассматриваются как расстройства, которые сопутствуют дислексии. Используя термин дислексия («dyslexia»), ученые подразумевают под ним трудности овладения знаковой деятельностью, прежде всего чтением и письмом. Так, по мнению М. В. Найн, при такой речевой патологии нарушается способность к импрессивной и экспрессивной речи, включая системы алфавита, цифр и музыкальных знаков [51, с. 42]. Симптомы могут проявляться в виде изолированного или комплексного нарушения чтения, письма, орфографии, письменной речи, счета и нотного письма.

В отдельных работах дислексия и дисграфия рассматриваются не как самостоятельные речевые нарушения, а как компоненты общего синдрома врожденной афазии [26].

Исследования ученых свидетельствуют, что дисграфия случается чаще дислексии, которая обычно сопровождается трудностями письма. В то же время, не всегда трудности письма сопровождает дислексия. В некоторых исследованиях приводятся взгляды, противоположные высказанным. Так, в частности Д. С. Крючкова, проблему дисграфии рассматривают как такую, которая сопровождает дислексию. Исследовательница приводит случаи «чистой» дислексии, при которой не наблюдалась дисграфия» [37].

Ученые предполагают, что причины и механизмы этих двух нарушений могут быть отчасти и одинаковыми, и разными. Эти предположения подтверждаются исследованиями, которые доказывают, что несформированность познавательных функций (организация деятельности, речи, моторики, зрительного и зрительно-пространственного

восприятия, зрительно-моторной и слухо-моторной координации) или дефицит их развития обуславливают комплексные специфические трудности письма и чтения. Вместе с тем, неспецифические трудности, которые связаны с ускорением темпа обучения, высоким уровнем утомляемости, наблюдаются и во время письма, и во время чтения [107].

Итак, исследователи по-разному понимают взаимосвязь между этими двумя нарушениями. Некоторые авторы их отождествляют и указывают на причинно-следственную зависимость между ними. Так, среди первичных трудностей исследователи называют «дизортографию», считая ее более глубоким расстройством, по сравнению с «дислексией», которая рассматривается как более легкое, вторичное нарушение [17, с. 42-44]. По мнению еще одной группы специалистов, дисграфия является вторичной проблемой, такой, которая сопровождает нарушения чтения [56]. Таким образом, ученые используют термин «дисграфия» как один из вариантов дислексии. Как равнозначные используются также термины «специфические нарушения чтения» и «дислексия развития».

Дисграфические нарушения у детей могут проявляться как незначительными трудностями при письме, так и полной неспособностью к овладению графическим навыком. Кроме того, устойчивые недостатки письменной речи могут возникать даже у учащихся с нормальным и высоким уровнем интеллекта, развитой устной речью, полноценным слухом и зрением, у которых несформированные некоторые психические процессы в повседневной жизни почти не заметны, однако создают серьезные препятствия в овладении письмом.

Немаловажно, что младшие школьники с дисграфией обычно имеют низкую успеваемость, отмечает И. Н. Садовникова, и как варианты активной компенсации в них проявляются непослушание, упрямство, агрессивность к окружающим не только в школе, но и дома [69]. Такие дети являются более независимыми, чаще пренебрегают своими обязанностями и проявляют безответственность. Так, логопеды отмечают,

что на дисграфические ошибки наслаиваются грамматические, и тогда появляется дизорфография – артикуляторно-акустическая дисграфия, которая проявляется в неспособности применять изученные правила.

Р. Е. Левина, ссылаясь на Ж. Обри, М. Рудинеско, М. Трела, В. Хальгрэн, в своем пособии отмечает, что при дисграфии у детей часто отмечаются и различные аффективные нарушения. При этом, по отношению к дисграфии указанные ученые различают первичные и вторичные аффективные нарушения. В одних случаях, когда аффективные нарушения являются первичными, они рассматриваются в качестве фактора, который вызывает дисграфию. В других случаях, когда аффективные нарушения возникают у ребенка в связи с его неудачами во время обучения письму, они являются вторичными. Если младшего школьника социальное окружение воспринимает как неспособного и отсталого, то он начинает чувствовать себя неполноценной личностью. А еще и в придачу, если обвиняют в безволии и лени, то часто школьник становится недисциплинированным и агрессивным [41, с. 39].

Стоит отметить, что классификация дисграфий осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушения работы анализаторов, психических дисфункций и несформированности операций письма. Так, по мнению О. А. Токаревой, стоит выделить акустическую, моторную и оптическую дисграфии [87].

В частности, *акустической (фонематической) дисграфии* присуща не дифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Нередки смешивания и пропуски, замена букв, обозначающих сходные по артикуляции и звучанию звуки, и отображение на письме неправильного произношения звуков [87].

Для моторной (графической) дисграфии присущи трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и графическими образами [87].

В условиях развитости оптической (зрительной) дисграфии в некоторых случаях вообще невозможны чтение и письмо, поскольку человек не в состоянии воспроизвести графический образ букв. По преимуществу оптического характера дисграфия у детей наблюдается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Ученики не узнают отдельные буквы, не соотносят их со звуками и не осознают их как графемы. Одна и та же буква может восприниматься ими по-разному. Неточное, нечеткое восприятие букв приводит к их смешиванию. Особенно часто дети путают похожие по написанию буквы в печатном (г-н, п-и, н-и, ц-ч, ш-щ) и рукописном (*н-и, и-ц, и-ш, ц-ч, л-м, п-т, к-х*) текстах. Также заменяют рукописные буквы, имеющие сходные, но по-разному расположенные в пространстве элементы (*np-д, т-ш*) или же те, которые состоят из одинаковых элементов (*и-ы, и-ш, п-т, п-р, л-м, х-ж*) [87].

Стоит отметить, что дисграфия может сопровождаться и неязыковой симптоматикой, например, неврологическими или психическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания. В этих условиях неречевые симптомы вместе с нарушениями письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (в случае алалии, дизартрии, нарушения речи, умственной отсталости и т.д.) [120]. Вместе с тем дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызвать различные отклонения в формировании личности, психические наслоения, стать причиной расстройств эмоционально-волевой сферы.

Очень часто встречаются случаи, когда на основании симптомов достаточно трудно четко определить характер дисграфии, поскольку у детей с недостатками письма усвоение грамоты длится значительно дольше, чем у учащихся без таких нарушений. Так, если ребенок имел проблемы оптико-пространственного характера, то в процессе коррекционной работы наслаиваются проявления других видов дисграфии.

Общеизвестно, что процесс письма имеет многоуровневую структуру, а в самом процессе овладения письмом, как отмечал А. Р. Лурия, «участвует много психологических операций». Ведь, «наблюдая за трудностями, возникающими у учащихся при обучении грамоте, учителя знают, как часто дети смешивают близкие по начертанию буквы, заменяют правильные буквы зеркальными, с каким усилием иногда удается выработать у них умение правильно писать слово, не пропуская буквы, постепенно переходя от одной буквы к другой» [45, с. 24].

Стоит отметить, что Н. Г. Агаркова письмо как вид речевой деятельности разделяет на три основные операции:

- символическое обозначение звуков речи или фонем;
- моделирование звуковой наполненности слов с помощью графических знаков;
- графо-моторные действия [1, с. 32].

Каждое из указанных действий является отдельной подсистемой, которой свойственны соответствующие психологические характеристики. Так, первая операция - символическое обозначение звуков речи - «отвечает» за буквенное обозначение звуков, которое формируется в онтогенезе на основе изобразительной деятельности с характерными для нее действиями игрового замещения предметов или предметного изображения на рисунках.

Сенсорные языковые стандарты фонем формируются у ребенка на основе тесного взаимодействия речи окружающих, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, что является результатом артикуляционных действий. Фонематическое представление появляется вследствие межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. При расстройстве такого интегративного действия слуховой анализатор не способен обеспечить полноценный контроль за правильностью процесса произношения. Напротив, недостаточные кинестетические ощущения, которые возникают в результате искаженного

произношения, только затрудняют формирование слуховых эталонов фонем и видоизменяют их, что является препятствием в обучении нормативного произношения и приводят к появлению постоянных замещений, искажений соответствующих букв на письме.

Второй операцией письма, по мнению Н. Г. Агарковой, является моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Это умение можно развить в самом начале освоения грамоты во время фонологического структурирования звуковой наполненности слова и при переводе временной последовательности фонем в пространственный ряд графем. Однако, экспериментальное исследование О. И. Азовой [2] показало, что побуквенная запись и результат фонематического анализа не всегда совпадают. Так, ученик, письмо которого определяется специфическими нарушениями, может хорошо владеть навыком проведения фонематического анализа, но все же допускает ошибки. Это обусловлено своеобразием протекания операции моделирования звукового состава слова, ведь процесс последовательного перевода фонем в графемы осуществляется почти одновременно с фонематическим анализом и графомоторными действиями, обеспечивающими запись букв. Такая операция требует от ребенка сложной скоординированности указанных сенсомоторных действий и, что особенно важно, требует при этом наибольшей концентрации и распределения внимания.

Третьей составляющей основных операций письма является *графомоторные действия*. Владение ими в процессе письма связано с сохранностью, непрерывностью и умением чередовать движения руки и пальцев. Одновременно с движениями руки осуществляется кинестетический контроль, который в процессе письма подкрепляется действием зрительного анализатора. Именно благодаря оптико-моторным механизмам происходят сложные процессы перекодирования звука на букву, буквы на комплекс точных движений руки [1].

Стоит отметить, что некоторые учителя и родители ошибочно считают, что дисграфические ошибки вызваны личностными качествами учеников: неумением слушать объяснения учителя, невнимательностью при письме, нерадивым отношением к учебе и тому подобное. На самом деле в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины, такие как несформированность фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического состава речи.

На наш взгляд, конструктивным в этом отношении является мнение И. В. Текучевой, которая считает, что внимание учителей и родителей должны привлекать устойчивые ошибки, которые ученики могут допускать во время письма. А именно:

- многочисленные пропуски букв для обозначения гласных и согласных звуков («*снки*» - *санки*), обусловленные неспособностью ребенка обнаружить в слове слова все его звуковые компоненты и как результат - искажение и упрощение структуры слова;

- перестановка букв и слогов («*собрались*» - *собирались*);

- дописывание лишних букв и слогов («*Александрор*» - *Александр*);

- недописывание букв или слогов («*маши*» - *машина*);

- написание предлогов вместе и префиксов со словами отдельно («*вземлю*» - *в землю*, «*на писать на доске*» - *написать на доске*);

- неумение передать смягчения согласного звука на письме («*осен*» - *осень*, «*сватой*» - *святой*);

- смешание и замена шипящих-свистящих («*суба*» - *шуба*, «*жамок*» - *замок*), глухих-звонких («*барохот*» - *пароход*, «*гуток*» - *гудок*), твердых-мягких («*клуква*» - *клюква*), сонорных [р] и [л] («*лукавицы*» - *рукавицы*, «*рожка*» - *ложка*);

- неумение правильно применять некоторые грамматические правила («*Оля и Катя сидит на стула у парты*», «*Аленка дает ежу молока в блюде*») [85].

Таким образом, дисграфия оказывает негативное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию младших школьников, на формирование личности, самооценки, характера, психического развития ребенка и усложняет межличностные отношения со сверстниками и социализацию, а также негативно проявляется в их поведении.

Приведем ниже специфические проявления дисграфии у детей с нарушениями (первая колонка) и названия методик, которые помогут их обнаружить (вторая колонка) (табл. 1).

Таблица 1- Специфические проявления дисграфии

Незначительные нарушения временной ориентации, недостаточное понимание временных понятий	тест «Рядоговорение»
Значительные нарушения внимания, слуховой памяти и контроля	проба «Звуковые ритмы», тесты Озерецкого, «Кулак-ребро-ладонь», «Повторение цифр»
Нарушение пространственной ориентации, оптико-пространственного гнозиса (специфические ошибки: голова без волос, руки без пальцев, пропуск мелких частей тела, изображение рук и ног линией)	тест «Право-лево», срисовывание геометрических фигур, тест «Дом-дерево-человек»
Существенные нарушения связной речи (нарушение логико-грамматической последовательности, проблемы с обозначением пространственных отношений объектов, особенно с использованием предлогов пространственного характера), заметное отставание в отражении причинно-следственных связей)	Составление рассказа по рисункам

Таким образом, бедность словарного запаса, неумение выразить свое мнение распространенным предложением, непонимание причинно-следственных связей приводят позже к неумению писать изложения и сочинения. Следовательно, главной задачей логопеда является правильное

определение причин, обуславливающих нарушения письма, ведь от этого будут зависеть методы и продолжительность коррекционной работы.

Выводы по главе 1

Итак, проведя теоретический анализ логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения, данным исследованием были сделаны следующие выводы:

Особенностью психолого-педагогического сопровождения является необходимость решения задач личностного развития и воспитания младшего школьника в сложных условиях модернизации системы образования. Психолого-педагогическое сопровождение – это системная деятельность специалиста, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-консультативных и психотерапевтических условий, способствующих развитию знаний, умений и навыков, успешной адаптации, реабилитации, личностному становлению, нормализации отношений с целью успешной интеграции и самореализации личности ученика. В качестве основных характеристик психолого-педагогического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, включенность в реальную повседневную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса.

Одним из видов познавательной деятельности является речевая деятельность. Речь - это сложное действие, формирование которого предусматривает несколько этапов:

- внутреннее программирование как смысловое ядро будущего высказывания;
- семантико-грамматическое программирование, включая несколько компонентов: тексто-грамматический, фонемо-грамматический, синтаксического прогнозирования, синтаксического контроля;
- моторное программирование как алгоритм выработки высказывания;
- реализация речи (собственно устная или письменная речь).

Стоит отметить, что письменная речь принадлежит к проблемам развития высших психических функций и поэтому психологи считают, что к такой деятельности ребенка необходимо готовить психологически.

Л. С. Выготский пишет, что готовить детей к письменной речи можно уже в дошкольном возрасте, но этот процесс не должен проходить, как простой перевод устной речи в письменные знаки, то есть через формирование навыка письма. Он предлагает формирование письма, как воспроизведения своей неповторимой речи, как важный элемент детской жизни.

Немаловажно, что письменная речь обладает своими особенностями. Трудности в овладении учащимися письменной речью связанные как с содержательно-процессуальным его компонентом, так и с недостатками формирования мотивационной и эмоционально-волевой сфер, низким уровнем их познавательной и речевой активности, познавательной самостоятельности. Несмотря на это, целесообразными являются два неразрывных между собой направления перспективно-превентивного подхода: профилактика типичных трудностей формирования навыков письменной речи и воспитания готовности детей к преодолению тех затруднений, с которыми они будут сталкиваться во время освоения письменно-речевой деятельности.

Письменная речь как одна из проекций речевой деятельности является интеллектуальной, поскольку ее предметом является мнение, мыслительной отражение в сознании человека реалий окружающей среды. Для этого человек пользуется системой специфических знаков (языковых и метаязыковое) и средствами речевой коммуникации, которые нужно подобрать мысленно и использовать в процессе общения, а это требует интеллектуальных действий.

Спецификой письменной речи является и то, что она имеет два варианта осуществления: в форме речевой коммуникации, общения (внешняя форма) и внутренней индивидуальной речевой деятельности

(внутренняя речь). В этом аспекте письменная речь выступает как вполне самостоятельная со специфической мотивацией. Ее составляющими являются речевые действия, речевые операции, речевая ситуация и т.д.

Развитие письменной речи происходит в процессе учебно-речевой познавательной деятельности и является основой формирования коммуникативной компетентности.

Как известно, для обозначения недостатков письменной речи используются термины «дисграфия» (от лат. «графо» - пишу) и «дислексия» (от лат. «лекс» - читаю). Доля «дис» указывает на качественное нарушение процесса.

По определению А. Н. Корневой, дисграфией считается стойкая неспособность к овладению навыком письма по правилам графики (основываясь на фонематическом принципе письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития или отсутствие тяжелых нарушений зрения или слуха

В логопедической и медицинской литературе нарушение письма обозначается термином «дисграфия». Зарубежные исследователи, как правило, не применяют для этого явления отдельный термин. В основном ученые для обозначения расстройства чтения и письма используют один общий термин – «dyslexia».

В международной классификации болезней (ICD-10) дисграфию не выделяют отдельным пунктом в рубрике: эта речевая патология рассматривается как специфические расстройства развития школьных навыков F81. Согласно этой классификации, устанавливать диагноз «специфическое расстройство письма» можно при наличии ряда признаков. Стоит отметить, что классификация дисграфий осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушения работы анализаторов, психических дисфункций и несформированности операций письма. Так, по мнению

О. А. Токаревой, стоит выделить акустическую, моторную и оптическую дисграфии.

Можно заключить, что дисграфия оказывает негативное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию младших школьников, на формирование личности, самооценки, характера, психического развития ребенка и усложняет межличностные отношения со сверстниками и социализацию, а также негативно проявляется в их поведении.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

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

Количество младших школьников, которые испытывают трудности в усвоении письма в образовательных учреждениях на сегодня увеличивается. И это не случайно, ведь письмо представляет собой сложную осознанную форму речевой деятельности, к которой ребенок, приходя в начальную школу должен быть готов. Учеными а именно М.Е. Хватцевым, Л.С. Волковой, О.А. Токаревой, Е.М. Мастюковой, доказано, что письменная речь формируется у человека сознательно в 5 - 7 лет, в процессе осознанного обучения, а его расстройство носит системный характер, то есть письмо нарушается как целостная система, целостный психический процесс. Дети с таким нарушением обычно имеют специфические поведенческие особенности, которые проявляются в стремлении настаивать на своем, незрелости поведенческой саморегуляции, тенденции к непослушанию, отказом от вступления в межличностные и групповые отношения со сверстниками, неадекватной самооценкой, агрессивным или защитным поведением, которое отпугивает окружающих, проявлениями тревожности, элементами аутичности в поведении.

Статистические данные, которые приводятся в исследованиях, очень часто различаются между собой. Так, в частности по подсчетам российских ученых, дисграфия проявляется у 6-7% детей младшего школьного возраста общеобразовательной школы, у 10-12% учеников начальной школы, у 53% учащихся вторых классов [58]. Исследования М. Е. Пермяковой доказывают, что количество детей с дисграфией в младших классах общеобразовательной школы достигает 31,8% [56].

Причины дисграфии. Овладение процессом письма находится в тесной взаимосвязи со степенью сформированности всех сторон устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи, связной речи. Поэтому в основе развития дисграфии могут лежать те же органические и функциональные причины, которые вызывают дислалию, алалию, дизартрию, афазию, задержку речевого развития (ЗРР).

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

Социально-психологические факторы. Включают двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткую или неправильную речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у него психологической готовности.

Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗРР. К дисграфии или аграфии у взрослых чаще всего приводят черепно-мозговые травмы.

Теоретический анализ литературы указывает на трудности овладения школьниками грамотным письмом в первые годы обучения; одним из препятствий на пути успешного усвоения письма признана артикуляторно-акустическая дисграфия [39].

Артикуляторно-акустическая дисграфия, как показывают существующие исследования, может быть обусловлена не только речевыми нарушениями, но и несформированностью одного или нескольких неречевых компонентов, входящих в структурный состав

навыков письма: зрительных, зрительно-моторных, моторных, функций программирования и контроля. Научному доказательству этих данных посвящены исследования Т. В. Ахутиной [6], О. Б. Иншаковой [28], А. Н. Корнева [33] и других.

В условиях современной, обновленной системы начального образования и требований государственного образовательного стандарта, предъявляемых к педагогам, возникает необходимость в анализе недостаточности речевого развития с акцентом на выделение первичного неполноценного звена в триаде «способность - деятельность - компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозированию динамики речевого развития ребенка [28, с.23].

В современной логопедии существует целый ряд направлений и методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Все виды нарушений, которые рассматриваются в клинико-педагогической классификации, на основе психолого-лингвистических критериев (нарушение формы речи - устной или письменной, нарушение вида речевой деятельности для каждой из форм: для устного - говорение или слушания, для письменной - письма или чтения; нарушение звена порождение или восприятия речи, нарушение операций, с помощью которых осуществляется оформление высказывания на этапе формирования или восприятия речи, нарушение средств оформления высказывания) делятся на две большие группы в зависимости от нарушенного вида речи - устной или письменной.

Нарушение устной речи, как правило, разделяют на два типа:

а) нарушение произносимого аспекта речи или нарушения фонационные (внешнего) оформления высказывания (нарушение голосообразования, темпо-ритмической, интонационно-мелодической, звукопроизносительной организации вещания);

б) нарушение структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, в логопедии называется системными или полиморфными нарушениями речи.

Такие нарушения являются изолированными и комбинированными, в зависимости от чего их разделяют на те или иные виды речевых нарушений.

Формирование произносимого аспекта речи - это очень сложный процесс, в котором ребенок учится воспринимать обращенную к нему речь и управлять своими речевыми органами с целью его воспроизведения. Звуки речи, как особо сложные образования, появляются у ребенка в течение первых лет жизни. В этом процессе участвуют сложные мозговые системы и периферия (речевой аппарат), которыми руководит центральная нервная система. Вредные факторы, ослабляющие ее, отрицательно влияют на становление звукопроизношения.

Таким образом, при условии нормального речевого развития ребенок не сразу овладевает нормативным произношением. Долгий путь овладения ребенком звукопроизносительной системой обусловлен сложностью такого феномена, как звуки речи, которые ребенок должен научиться и воспринимать, и воспроизводить. Генерация речи, то есть различия и распознавания фонем, прежде всего, происходит с помощью фонематического слуха и фонематического восприятия (часто эти понятия используются как тождественные). Имеет также значение и фонетический слух, что позволяет разграничивать слоги. Поскольку фонемы реализуются в произносимых вариантах - звуках, важно, чтобы эти звуки произносились нормативно, в общепринятых, привычных реализациях.

Необычное для определенного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. С помощью фонематического и фонетического слуха (также и речевого) осуществляется не только восприятия и оценки чужой речи, но и обеспечивается контроль за

собственной речью. Нормально сформированный речевой слух является важным показателем нормативного произношения.

Относительно дисграфии, стоит отметить, что это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо является чрезвычайно сложной функцией, сущность которой заключается в рефлексорном механизме, обеспечивается взаимодействием анализаторов - кинестетического, двигательного, слухового и зрительного. То есть, процесс письма имеет многоуровневую структуру и охватывает большое количество операций: анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с графемами (зрительным образом буквы), воспроизведение графемы с помощью движений руки, синтез букв в слове и последовательный переход от одного слова к другому, грамматическое структурирование, внутреннее программирование отдельных предложений и текста и тому подобное.

Нарушение этих и других операций языкотворчества вызывает нарушения письменной речи.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких постоянных ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом:

- искажения и замены букв;
- искажения звуко-слоговой структуры слова;
- нарушения слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме [33, с. 125].

Дисграфия сопровождается и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями и т.д.). Неязыковые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и, в связи с этим, не включаются в ее симптоматику, а вместе с нарушением письма относятся к структуре нервно-психических и речевых

расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи, умственной отсталости и т.д.).

Дисграфия, как и дислексия, у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

В центре внимания исследований дисграфии в психологическом и педагогическом аспектах - нарушение процесса обучения письму и чтению, которые со временем получили название «специфические расстройства обучения». В англоязычной научной литературе термин «специфические расстройства обучения» часто используется, когда речь идет о проблемах обучения.

Нельзя говорить, что такие поведенческие особенности присущи всем детям с данным нарушением, однако они встречаются очень часто. Поэтому такие младшие школьники нуждаются в психолого-педагогической коррекции не только познавательной, но и личностной сферы, в частности поведения. Это приводит к необходимости досконально изучать данную проблему, чтобы в дальнейшем оказывать эффективное психолого-педагогическое сопровождение детям с артикуляторно-акустической дисграфией.

Так, А. Н. Корнев предлагает следующее определение дисграфии - это устойчивая неспособность к овладению навыком письма по правилам графики, то есть, базируется на фонематическом принципе письма, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития или отсутствие тяжелых нарушений зрения или слуха [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 119].

Ученый отмечает, что артикуляторно-акустическая дисграфия негативно влияет на все психическое развитие ребенка, на формирование его личности, она может вызвать специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию таких негативных качеств характера как нерешительность, застенчивость, замкнутость,

чувство неполноценности, негативизм, которые в свою очередь отражаются на деятельности и поведении.

В младшем школьном возрасте, отмечает Л. С. Выготский, происходит переход ребенка в новые социальные отношения в связи с поступлением в школу, поэтому должно меняться и поведение, как реакция, обусловленная комплексом внутренних и внешних изменений, социальной направленности [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Поведение становится более сдержанным, закрепляется чувство собственного достоинства и сопереживание к другим, когда их обижают или они переживают поражение.

Младшие школьники с артикуляторно-акустической дисграфией обычно имеют низкую успеваемость, отмечает И. М. Садовникова, и как варианты активной компенсации в них проявляются непослушание, упрямство, агрессивность к окружающим не только в школе, но и дома [69]. Такие дети являются более независимыми, чаще пренебрегают своими обязанностями и проявляют безответственность.

Ученые отмечают, что на дисграфические ошибки наслаиваются грамматические, и тогда появляется дизорфография – артикуляторно-акустическая дисграфия, которая проявляется в неспособности применять изученные правила. Так школьник сталкивается с неуспеваемостью, теряется мотивация к школьному обучению. Часто исчезновение мотивации - это следствие противоречия между предлагаемыми стандартными требованиями учебной программы к ребенку и его реальными возможностями усвоения и переработки знаний в данный момент.

Трудности в усвоении учебной программы и неуспеваемость обычно приводят к нарушениям поведения.

Как отмечают А. Н. Корнев и И. А. Шаповал, специфическое сочетание проявлений артикуляторно-акустической дисграфии вызывает стойкое нарушение равновесия в динамической системе «личность -

социальная среда», негативно сказываясь на дальнейшей социализации и развитии личности. Возникновение устойчивого синдрома «неудачника», отмечает Н. Л. Белопольская, приводит в результате к развитию реактивных состояний, к числу которых относится и агрессия [8].

А. В. Мацина отмечает, что агрессия - это форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому лицу, которое не желает такого отношения. Ученый говорит об агрессивности ребенка, как о свойстве личности, которое выражается в готовности к агрессии и характеризуется деструктивными изменениями в субъект - субъектных отношениях [48]. Дисграфикам присуще агрессивное поведение в виде вербальных проявлений в отношении своих сверстников. Такие ученики часто в свой адрес слышат от других учеников насмешки относительно ошибок в тетрадах, на доске, низкой успеваемости по родному языку, поэтому проявляют агрессию, чтобы таким образом якобы прикрыть свои неудачи перед сверстниками.

Дети с артикуляторно-акустической дисграфией часто с опаской приступают к выполнению той или иной задачи, мотивируя это тем, что они не смогут ее выполнить, отмечает А. Д. Шмакова. У них имеют место проявления тревожности. Так, А. Д. Шмакова описывает тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием опасности, осознанием возможной неудачи [115].

Р. И. Лалаева, ссылаясь на Ж. Обри, М. Рудинеско, М. Трела, В. Хальгрэн, в своем пособии отмечает, что при артикуляторно-акустической дисграфии у детей часто отмечаются и различные аффективные нарушения. При этом по отношению к дисграфии указанные ученые различают первичные и вторичные аффективные нарушения. В одних случаях, когда аффективные нарушения являются первичными, они рассматриваются в качестве фактора, который вызывает артикуляторно-акустическую дисграфию. В других случаях, когда аффективные

нарушения возникают у ребенка в связи с его неудачами во время обучения письму, они являются вторичными. Если младшего школьника социальное окружение воспринимает как неспособного и отсталого, то он начинает чувствовать себя неполноценной личностью. А еще и в придачу, если обвиняют в безволии и лени, то часто школьник становится недисциплинированным и агрессивным [40, с. 84-85].

Так, М. Рудинеско и М. Трел объединяют все аффективные реакции при артикуляторно-акустической дисграфии в следующие три типа:

- чувство неполноценности;
- чувство тревоги, страха, неуверенности;
- негативные реакции, которые сопровождаются агрессивностью,

гневом, резкостью.

А вот Ж. Обри выделяет несколько иные типы аффективных нарушений у детей с артикуляторно-акустической дисграфией:

- активные негативные реакции;
- аффективная незрелость;
- пассивные реакции протеста [40, с. 85-89].

Активные негативные реакции возникают у ребенка в том случае, когда нахождение его в школе он связывает с чем-то малоприятным, например, в связи с изменением среды, обстановки, или с имеющимся конфликтом со сверстниками, или суровостью учителя. Когда негативные реакции наблюдаются только в школе, отмечает Т. М. Жукова, причину можно искать в изменении обстановки в связи с поступлением в школу, если же негативная реакция распространяется и на семью, то тогда причину необходимо искать и в отношениях ребенка в семье [25].

Аффективная незрелость возникает тогда, когда дома ребенка не приучили к самостоятельности. Такие ученики инфантильные, не умеют устанавливать контакты со сверстниками, плохо переносят смену обстановки. Ученые характеризуют их поведение следующим образом: дети не общаются и не играют с другими детьми, уединяются, держатся

изолированно, иногда открыто выражают свой страх перед школьной жизнью и хотят оставаться дошкольниками.

Пассивные реакции протеста возникают у вялых и пассивных учеников, которые начинают что-то выполнять в обучении только под действием эмоции страха, их постоянно нужно заставлять работать [40, с. 93-97].

Р. И. Лалаева отмечает, что у некоторых детей с осложненным вариантом артикуляторно-акустической дисграфии возможна чрезмерная разбалансировка поведения, такие ученики слишком импульсивны, иногда трудно предположить, что они сделают в следующую минуту [40, с. 98]. Такие младшие школьники характеризуются драчливостью, агрессивностью, жестокостью. Это объясняется тем, что у них присутствуют повреждения головного мозга и повышенная судорожная готовность.

О.А. Токарева, в свою очередь, взяла за основу нарушение аналитико-синтетической деятельности речеслухового, зрительного и двигательного анализаторов и в 1969 году выделила 3 вида дисграфии: Акустическая – ошибки на смешивание и замены букв, которые обозначают звуки, близкие по своим акустическим и артикуляционным признакам, а также пропуски букв. Оптическая – обусловлена нестойкостью зрительных образов букв. Моторная – двигательные трудности во время письма, нарушение связей моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами.

Предпосылки появления дисграфии в дошкольном возрасте. Поскольку дисграфия обычно тянется из дошкольного возраста, то можно выделить следующие параметры, на которые необходимо обратить внимание: Затруднено формирование навыков самообслуживания (не хочет самостоятельно застегивать пуговицы, завязывать шнурки и т. д.).

К старшему дошкольному возрасту не определена ведущая рука, затруднено понимание схемы тела, что влечет за собой нарушение ориентации как в действительности, так и на листе бумаги. Р

Речь детей дошкольного возраста невнятная, нечеткая, наблюдаются дефекты произношения, скупость словарного запаса, нарушение произношения слов со сложной слоговой структурой, затруднен пересказ и заучивание стихов. Своеобразие игровой деятельности: отсутствие развернутого сюжета, однообразие игр и предпочитаемых игрушек, предпочтение одиночных игр коллективным, отсутствие использования предметов-заместителей. Недоразвитие мелкой моторики, слабая координированность действий, отказ от выполнения мелкого труда, неполный объем движений.

Проявления дисграфии в процессе школьного обучения. Характерным проявлением артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников является то, что в структуру нарушения входит совокупность неполноценных компонентов речи. Это превращает дисграфию в системное нарушение, которое требует более длительной и глубокой коррекции. Детям сложно запомнить буквы, а следовательно, происходят их замены и смешения. Например, детям трудно дифференцировать при письме букву Р и Ъ, З и Э. Также у детей вызывает затруднения перевод звука в букву и наоборот, перевод печатной буквы в письменную. Кроме того, из-за недостатков звуко-буквенного анализа и синтеза дети пропускают гласные в словах, не обозначают границы предложения (заглавные буквы и точки), пишут слова слитно. Дисграфикам характерна замедленная скорость письма, быстрая утомляемость и неумение придерживаться требуемого размера букв (микро- и макрография). При дисграфии у младших школьников также затруднено своевременное закрепление операций процесса письма, отсутствует взаимосвязь между элементарными психическими процессами и высшими психическими функциями, обеспечивающими письмо. Кроме

языковой недостаточности, у таких школьников имеется недостаточность динамического праксиса, слухо-моторной и оптико-моторной координации, что мешает автоматизации графо-моторного навыка.

Следует также отметить, что дисграфия у детей проявляется на фоне низкой работоспособности и слабой саморегуляции в деятельности.

Сделав теоретический анализ научных психолого-педагогических исследований по вопросам особенностей поведения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией можно утверждать, что на ее фоне у них часто появляются протестные реакции в виде негативизма, замкнутости, чувства неполноценности, агрессии. Такая категория учеников обычно сталкивается с неуспеваемостью в обучении, которая в свою очередь, может формировать крайние формы акцентуаций характера, вызывать невротические и неврозоподобные реакции, приграничные нервно-психические расстройства.

Если смотреть с точки зрения медицины: Дисграфия – специфические недостатки письма, вызванные нарушением ВПФ, принимающих участие в процессе письменной речи. Согласно исследованиям, дисграфия выявляется у 53 % учащихся вторых классов и 37-39% учащихся среднего звена, что говорит об устойчивости данной формы речевого нарушения. Высокая распространенность дисграфии среди школьников связана с тем фактом, что около половины выпускников детских садов поступают в первый класс с ФФН или ОНР, при наличии которых невозможен процесс полноценного овладения грамотой.

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

На сегодняшний день в современной литературе до сих пор нет общего понимания, в каком возрасте и на какой стадии обучения может проявляться артикуляторно-акустическая дисграфия у ребенка. Поэтому

дифференциация понятий «трудности в овладении буквой» и «дисграфия» И. Н. Садовникова понимает постоянное нарушение детского процесса реализации письма на этапе обучения, когда освоение техники письма считается завершенным.

В то же время, Л. С. Выготский акцентирует внимание на том, что письмо - это многоуровневый процесс, сложная форма речевой деятельности. В нем принимают участие всевозможные анализаторы, такие как речеслуховой, речедвигательный, визуальный, общедвигательный [13, с. 91]. В процессе написания между ними устанавливается тесная взаимосвязь и взаимозависимость. Овладение навыками, задачами и характером письма является структурой этого процесса. Процесс письма автоматизирован и осуществляется под двойным контролем: кинестетическим и визуальным.

Вопрос об этиологии артикуляторно-акустической дисграфии по-прежнему спорный. Так, А. Й Гаршвене [15] и М. С. Грушевская [18] придерживаются мнения, что причиной дисграфии является наследственная предрасположенность. По их мнению, дети наследуют от родителей качественную незрелость мозга в его отдельных зонах. Это проявляется в особых задержках в развитии конкретной функции. Но большинство исследователей, таких как А. Р. Лурия [46], И. Н. Садовникова [67],

О. А. Токарева [87] и др. считают, что существуют патологические факторы, влияющие на пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Этиология дисграфии связана с воздействием биологических и социальных факторов.

Письмо - это многоуровневый процесс, сложная форма речевой деятельности. В нем принимают участие всевозможные анализаторы, такие как речеслуховой, речедвигательный, визуальный, общедвигательный. В процессе написания между ними устанавливается тесная взаимосвязь и взаимозависимость. Овладение навыками, задачами и характером письма

является структурой этого процесса. Процесс письма автоматизирован и осуществляется под двойным контролем: кинестетическим и визуальным.

Вопрос об этиологии артикуляторно-акустической дисграфии по-прежнему спорный. Многие ученые выдвинули такую гипотезу, что причиной дисграфии является наследственная предрасположенность. По их мнению, дети наследуют от родителей качественную незрелость мозга в его отдельных зонах. Это проявляется в особых задержках в развитии конкретной функции. Но большинство исследователей считают, что существуют патологические факторы, влияющие на пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Этиология дисграфии связана с воздействием биологических и социальных факторов.

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних факторов (например, долгосрочными соматическими заболеваниями) и внешними факторами (несоответствующая речь других, отсутствие вербальных контактов, двуязычие в семье, недостаточное внимание к развитию речи взрослыми), которые задерживают формирование психических функций, вовлеченных в процесс чтения.

Дисграфия часто связана с органическим повреждением зон мозга, участвующих в процессе письма (алалия, дизартрия, афазия). Нарушения письма очень распространены у детей с минимальной дисфункцией мозга (MMD), общего речевого дефицита (OND), умственной отсталости (CPD), задержки развития речи (PID), синдрома дефицита внимания (ADD) [127].

Таким образом, как генетические, так и экзогенные факторы (патология беременности, родов, асфиксии, «цепь» детских инфекций, травма головы) участвуют в этиологии дисграфии.

В формировании навыков чтения и письма задействованы различные анализаторы (слуховой, зрительный и двигательный). Усвоение процессов письма и чтения возможно при условии достаточного уровня речевых и неречевых функций; слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, звукобуквенного анализа и синтеза, зрительного анализа и

синтеза, пространственного представления. Несформированность любой из указанных функций (или их расстройство) может вызвать нарушение процесса овладения письмом и чтением.

Письмо - это особая форма собственной (экспрессивной) речи, которая формируется, в отличие от устных форм, только в процессе целенаправленного обучения, и является знаковой пространственной классификацией временной последовательности фонем в устной речи.

Специфические расстройства письма получили название «дисграфия». Дисграфия обусловлена недоразвитием высших психических функций.

Дисграфические нарушения у детей могут проявляться в виде как незначительных трудностей, так и полной неспособности к овладению навыками письма.

Процесс овладения навыками письма тесно связан с процессом овладения навыками чтения. Чтение - один из важнейших видов речевой деятельности, который тесно связан как с произношением, так и с пониманием речи, способность воспринимать, понимать информацию, которая записана (передана) тем или иным способом.

В последние годы наблюдается значительный рост числа учащихся, которым трудно дается чтение. Таким детям трудно устанавливать связь между звуками и соответствующими буквами.

Артикуляторно-акустическая дисграфия может быть самостоятельным расстройством и проявляться наряду с нарушениями речи - дислалиями, дизартриями, алалиями [44, с. 329].

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть механизмы письменной речи закладываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

Овладения грамотой - это сложная умственная деятельность, которая требует определенной степени зрелости многих психических функций

ребенка. Письмо - сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором участвуют различные анализаторы: рече-слуховой, рече-двигательный, зрительный, двигательный, между которыми имеется тесная связь. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития [15]. Рассмотрим, на какие операции делится процесс письма.

А. Р. Лурия выделяет следующие операции письма.

1. Письмо начинается с замысла. Человек мысленно составляет план высказывания, его последовательность. Сохранение замысла способствует торможению всех посторонних тенденций - забегания вперед, повторов и тому подобное.

2. Анализ звуковой структуры слова. Он осуществляется совместной деятельностью рече-слухового и рече-двигательного анализаторов. На начальных этапах овладения навыками письма большая роль отводится проговариванию. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от похожих звуков, определить последовательность звуков.

3. Сопоставление выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы. Для точного различения графически похожих букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является простой задачей для детей младшего школьного возраста.

4. Моторная операция процесса письма, то есть воспроизведение при помощи движений руки зрительного образа буквы. По мере написания букв и слов кинематическая контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного [45].

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической

стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность любой из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом - дисграфия, которая является основным видом нарушения письменной речи учащихся. К этим нарушениям относится и аграфия - полная неспособность к усвоению процесса письма.

Стоит отметить, что чаще всего в общеобразовательной школе наблюдается артикуляторно-акустическая дисграфия, то есть нарушение письма, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием или нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Замену букв при артикуляторно-акустической дисграфии следует рассматривать как типичное, характерное и устойчивое проявление нарушений письма, связанное с недостаточной сформированностью фонематического восприятия. Это подтверждается и результатами массового обследования письма младших школьников, которое показало, что в большинстве случаев наличие в письменных работах учащихся специфических ошибок указывает на их отставание в речевом развитии [49].

Далее предлагаем рассмотреть наиболее типичные ошибки на письме у детей с артикуляторно-акустической дисграфией

1. Ошибки на уровне буквы и слога

а) Пропуск букв и слогов . Это означает, что ученик не различает в составе слова всех звуковых компонентов (например, *кнга* - *книга*) . Пропуск двух и более букв - следствие более грубого нарушения звукового анализа, что приводит к искажению структуры слов (например, *бт* - *брат*).

б) Замена букв. Указывает на то, что ученик выделил в составе слова определенный звук, но для обозначения его выбрал неподходящую букву. Это свидетельствует о:

- неустойчивости соотношения фонемы с графемами, если не укрепилась связь между значением и зрительным образом буквы;

- нечеткое различие звуков, имеющих акустически-артикуляционную сходство;

- нечеткое различие букв, имеющих сходство в написании.

в) Смешение букв. Когда один и тот же звук отражается на письме то правильно, то ошибочно. В соответствии с акустически-артикулярным сходством различают следующие виды смешений:

- звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (д-т, з-с, и т.д.; например, тавно-давно)

- заднеязычные согласные: г-к, к-х (например, хараж- гараж);

- сонорные согласные (например, либа-рыба)

- свистящие и шипящие согласные: с-ш, з-ж (например, сказал - сказал)

- афrikаты: ч-щ, ч-ц, ц-т (например, щаска - чашка)

- по оптико-кинематическим признакам: о- а, б-р, и-в, п-т, х-ж, г-д, л-м). В этих заменах привлекает внимание совпадение написания и элемента буквы, смешиваются. Написав элемент буквы, ребенок не смог дальше дифференцировать движения руки в соответствии с замыслом, неверно передавая количество однородных элементов (л-м), или ошибочно выбрал следующий элемент (п-р).

г) Перестановка букв и слогов - является выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Составляющая структура может сохраняться.

д) Вставка гласных букв . Наблюдается при стечении согласных (например, тигир) [5, с. 138-140].

2. Ошибки на уровне слова

К ним приводят трудности анализа и синтеза речи, невозможность выделить в речевом потоке устойчивые речевые единицы:

а) Отдельное написания частей слова (например, к нига).

б) Написание вместе служебных слов с самостоятельными (например, *всаду*) или двух самостоятельных слов (например, *идет снег*).

в) Ошибки, объясняются трудностями морфологического анализа и синтеза:

- при чередовании;

- при создании прилагательных от существительных (например, *хвост лисы – лисин хвост*) [49, с. 71].

3. Ошибки на уровне предложения и словосочетания

а) Отсутствие обозначения границ предложений, или произвольное их обозначения. Внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: графическим, логическими, фонематическим. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз и соотносить их с основными правилами пунктуации.

б) Несогласованность членов предложения в роде, числе и падеже (например, *играть машинам*). Сужение объема памяти у детей-дисграфиков приводит к ошибкам согласования и управления во время операции составления сообщений из слов.

в) Трудности в употреблении предлогов - опускание их или замена. Обзор ошибок показывает, что артикуляторно-акустическая дисграфия является одним из выражений системного нарушения речи, охватывает все стороны речевого развития ребенка, а также состояние ряда его неречевых функций, что затрудняет усвоение речевых знаний и умений не только в начальной школе, но и на следующих ступенях обучения.

Ошибки на уровне буквы и слога свидетельствуют о наличии у ребенка фонетико-фонематического недоразвития речи, а на уровне слова и предложения - об общем недоразвитии речи.

Коррекцию таких нарушений необходимо проводить целенаправленно по этапам, продолжительно и систематически, пока

ошибки такого рода не исчезнут в самостоятельных письменных работах учащихся и во время чтения.

Коррекция акустической дисграфии состоит в первую очередь в работе над чёткой слуховой дифференциацией звуков, которые ребенок плохо различает на слух. Этот навык с помощью специальных упражнений должен быть доведён до автоматизма. Одновременно с этим ребенок выполняет упражнения на соотношение фонемы с определенным зрительным образом буквы.

При работе над преодолением акустической формы дисграфии следует обращать особое внимание на формирование слуховой дифференциации звонких-глухих согласных. Если ребенок не владеет таким навыком, то это приведёт не только к заменам букв на письме, но и будет препятствовать освоению целого ряда грамматических правил русского языка (правописание звонких и глухих согласных, находящихся в слабой фонетической позиции).

Работу по развитию речевого анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приемов (например, отстучать слово по слогам и назвать их количество), затем работа проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносимых представлений.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове и усвоении основного правила деления на слоги: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом распределении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных, их смешивание и замены.

2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Успешное обучение письму также предполагает как обязательное условие развития фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза. Проблема исследования уровня сформированности высших психических функций, а также их развития с целью преодоления дисграфии у учащихся младших классов общеобразовательной школы и проблема профилактики артикуляторно-акустической дисграфии являются актуальными и по сей день и требуют дальнейших исследований и разработок новых методов исследования и развития высших психических функций, методик предупреждения и преодоления дисграфий.

Анализ различных методик (Р.И. Лалаева [40], А. Н. Корнев [Ошибка! Источник ссылки не найден.] и др.) позволяет сделать вывод, что все авторы отмечают, что при коррекции дисграфии следует придерживаться строго дифференцированного подхода к разным группам ошибок. Р. И. Лалаева считает, что в работе над ними очень важна и сама организация этого процесса, особенно в «трудных» и тем более «безнадежных» случаях. Ею были разработаны советы для детей с нарушениями письма [40].

Несформированность слухового внимания и памяти проявляется в непонимании содержания обращенной речи. И только при частом повторении инструкции дети начинают понимать, что надо сделать. Немаловажно, что у детей с артикуляторно-акустической дисграфией достаточно трудно переключается внимание с одного задания на другое. Они стараются все делать по стереотипу, в связи с чем на занятиях большое внимание уделяется уточнению и обогащению словарного запаса, ученики объясняют значение слов; обращают внимание на написание слов с большой буквы.

Преодолеть такие письменные недостатки нелегко и это занимает много времени. Сроки, рекомендованные нормативными документами, часто недостаточны для успешной коррекции нарушений. Поэтому нужно использовать такие методики и приемы, которые помогут преодолеть недостатки в короткий срок [31].

У детей-дисграфиков наблюдается незаконченность формирования фонематических восприятий. Они не могут определить число звуков в слове, назвать их в заданной последовательности, найти отсутствующий звук, слог воспринимают глобально, как один звук (*край - кай*). На письме особенно часто пропускаются согласные при их совпадении с гласными.

У данной категории детей снижена сосредоточенность, отсутствует умение осмысливать задачи, которые даются устно; низкий уровень самоконтроля, часто задания выполняются в замедленном темпе; характерны частые ошибки смешивания похожих по конфигурации букв (*к - н, р - п*) и особенно цифр; плохое ориентирование на странице тетради и в строках; они отстают в усвоении букв, когда учатся читать; хуже понимают значение предлогов, передающие соотношение в пространстве и времени между объектами окружающего мира, почти не употребляют их в речи [35, с. 138].

Детям с артикуляторно-акустической дисграфией обязательно необходимо показывать начало рабочей строки, перед их глазами должны быть образцы изученных письменных букв и цифр, чтобы дети сверялись с ними каждый раз, когда возникают сомнения в пространственной ориентации букв или цифр. Для дополнительных занятий целесообразны упражнения на составление печатных и письменных букв из отдельных элементов - из проволоки, пластилина.

Так, по мнению Ш. А. Амонашвили, для формирования умения определять состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков, а также выделение гласных из собственной речи [4, с. 81].

Механизмы нарушений чтения и письма во многом похожи, поэтому и в методике коррекционно-логопедической работы по их устранению существует много общего.

Развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем) при устранении фонемной артикуляторно-акустической дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (культурно-слухового, культурно-двигательного, зрительного и др.). При этом учитывается, что совершенствование слухо-произносительных дифференциаций осуществляется успешнее в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Так, в логопедической работе по дифференциации звуков используются задания на развитие фонематического анализа и синтеза [5, с. 138-142].

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа: первый, предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков и второй этап слуховой и произносимой дифференциации смешиваемых звуков.

На I этапе последовательно уточняется произносимый и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

1. уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
2. выделение его из состава; определения наличия и места в слове (в начале, в середине, конце);
3. определение звука по отношению к другим (какой по счету звук, после которого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове);
4. выделение звука из предложения, текста.

На II этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносимом и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносимой характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различие, поэтому языковой материал включает слова из смешиваемых звуками.

При устранении артикуляторно-акустической дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

Устранению артикуляторно - акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальных этапах работы рекомендуется исключить проговаривание, поскольку оно может вызвать ошибки на письме.

Умение определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, выполняя следующие задачи:

1. Придумать предложения по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.
2. Придумать предложение с определенным количеством слов.
3. Распространить предложения, увеличив количество слов.
4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней свое предложение.
5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).
6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.
7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов прослушанного предложения.

Развитие слогового анализа и синтеза

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухо-произносительных представлений, во внутреннем плане.

При формировании составляющих анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило составляющей деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных.

Для формирования умения определять состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных по языку [14, с. 37].

Дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их произношения (отличаются по способу артикуляции и звучанию). Для закрепления используется такой прием: логопед называет звуки, дети поднимают красный флажок, если звук громкий, и синий, если согласный.

В дальнейшем проводится работа по выделению гласного звука со слога и слова. Для этого сначала предлагаются односложные слова (ох, ус, так, на, дом, стул, волк). Дети определяют громкий звук и место его в слове (в начале, середине, конце слова). Можно использовать графическую схему слова. В зависимости от места гласного звука в слове относятся кружочки в начале, в середине, в конце схемы

Затем проводится работа на материале двух- и трехсложных слов:

1. Назвать гласные в слове. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (лужа, пила, лом, канава).

2. Записать только гласные данного слова (окна: -о - а).
3. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы.
4. Разложить картинки под определенным сочетанием гласных.

Например, предлагаются картинки на двусложные слова: «рука», «окна», «рама», «лужа», «корка», «гора», «ручка», «сумка», «каша», «астра», «луна», «кошка», «лодка».

Для закрепления составляющей анализа и синтеза предлагаются следующие задачи:

1. Повторить слово по слогам. Посчитать количество слогов.
2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.

3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Предлагаются картинки, в названии которых 2 или 3 слога («слива», «помидор», «собака»).

4. Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово, предложение, прочитав полученное слово или предложение. (Например, «белая», «крышка», «была», «дынька», «лягушка»).

5. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: __ зон, ям __, лод __, ка __.

6. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (ка, лас, точ).

7. Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

Стоит отметить, что на сегодняшний день одной из наиболее эффективной является методика опережающего обучения и прием – "Исправление дисграфии по уровням", которую предложила педагог-логопед Л. Н. Ефименкова. Она открыла замечательный феномен: чтобы уменьшить трудности некоторых вопросов программы, надо корректировать их введение в учебный процесс, а именно начинать по разным уровням.

В зависимости от степени речевого нарушения выделяются три уровня речевого развития . В соответствии с этим вся коррекционная работа делится также на три этапа. На каждом этапе Проводится работа по расширению словаря, формированию фразовой речи и выходу в связную речь. Вместе с тем каждый этап имеет и свои особенности.

Так, например, работа с детьми, имеющими I уровень речевого развития, начинается с воспитания их речевой активности; основной работой первого этапа будет формирование пассивного и активного словаря, доступного пониманию и воспроизведению. Здесь же необходимо отработать простое распространенное предложение. Отработанную фразу можно включать в диалог или небольшой рассказ.

На втором этапе главное — формирование фразовой речи. Логопед учит детей распространять предложение, грамматически и интонационно оформлять его, а также ведет работу по расширению словаря, охваченного тематическим единством, постепенно усложняя структуру слова. Таким образом дети постепенно учатся образовывать новые слова. Так же как и на первом этапе, отработанную фразу необходимо включать в диалог и рассказ описательного характера[48].

Практика показала, что такая работа на занятиях очень эффективна. Работа ведется постепенно: объясняется новая тема; закрепляется. А в то время, когда учащиеся выполняют задания уже самостоятельно, проводится индивидуальная работа с теми детьми, которые делают отличительные ошибки. К тому же дети одной группы редко имеют одинаковые нарушения, и невозможно подобрать текст, в котором были бы только орфограммы из изученных тем. Такая перспективная подготовка позволяет избежать многих ошибок даже на начальных этапах.

Ведущим в работе третьего этапа является формирование связной речи. Связная речь — это особая сложная форма коммуникативной деятельности. У детей с недоразвитием речи эта форма самостоятельно не формируется. При пересказе и рассказе дети, страдающие общим речевым

недоразвитием, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления. Для примера приведем пересказ.

Ребенку был прочитан следующий рассказ:

«Жили-были петух, хохлатка и их детки — пушистые цыплятки. Около дома все ходили-кружили хорек и хитрая лиса. Но петух зорко охранял свою семью. Один раз вывела хохлатка цыплят погулять, а хорек тут как тут. Закудахтала хохлатка: «Кудах-тах-тах! Ко мне, детки, ко мне!» Все цыплятки подбежали и спрятались под маминым крылом, только самый маленький не успел. Его схватил хорек. Но тут подлетел папа-петух, закричал, захлопал крыльями и стал клевать хорька. Испугался хищник, бросил цыпленка, скок за кустик — и нет его. А петух-победитель закричал на весь двор: «Ку-ка-ре-ку!»

Пересказ ребенка: *«Пошла курочка свои детки... чтобы гулять. А птенчики пошли гулять. А навстречу хомяки. А ребяташки спрятались. А уже летели птенчики... Папа и крыльями махает... Клювал его, а сами в кустики, а птенчик убежал. А курочка закудахтала: «Ку-ка-ре-ку!»*

Связная речь у таких детей не может быть воспитана сама по себе, так как она требует четкой систематической коррекционной работы логопеда. Уделяя внимание работе над словом, путем практических упражнений логопед подводит детей к пониманию связи слов в предложении и отрабатывает наиболее сложные грамматические формы.

Таким образом, на каждом этапе логопедической работы формируются все стороны речевой деятельности.

Объем речевых заданий первого, второго и третьего этапов работы дается условно в зависимости от речевой динамики этих детей. Логопед может использовать задания из предыдущих и последующих этапов работы.

Сначала дети учатся комментировать слоги (с использованием составляющих таблиц). Далее эти слоги комментируются устно вместе с детьми. Затем пишутся вместе под комментирование логопеда. Следующий этап: дети пишут под комментирование логопеда (без записи на доске). И, наконец, дети пишут с комментированием - самостоятельно. Когда ученики усвоили письмо с комментированием слогов, происходит переход к комментированию слов, словосочетаний и предложений [47, с. 42].

Аналогично используются такие виды работы и над предложением:

1. Комментированная запись предложений логопедом на доске с одновременной записью в тетрадях.
2. Запись предложений учащимися под комментарии логопеда (без записи на доске).
3. Комментирование предложения учеником с записью на доске и комментирование с места.
4. Обучение контролю написанного учеником предложения - чтение по слогам с выделением гласных (чтение вслух).
5. Введение грамматических задач: подчеркнуть гласные, согласные, мягкие, твердые и др. (при слоговом чтении).

Предлагаем более подробно работу над комментируемым письмом.

Во-первых, с самого начала обучения нужно приучать детей послоговому чтению. То есть начинать занятия с минуты перспективного чтения группы слогов с комментированием (выделение гласного из состава).

Работа ведется от простого к сложному:

1. *Ма, шу, ре ...* - открытые слоги;
2. *Шар, сыр, мед* - закрытые слоги;
3. *Шко, при, три* - слоги с совпадением согласных;
4. *Ма-ня, ду-дю, ле-лэ* - слоги с йотированными гласными.

Во-вторых - чтение слов и предложений.

- Что прочитали?
- Сколько слов в предложении?
- О чем говорится в предложении?
- Что говорится?

Разбор орфограмм (игра «спрашивай - отвечаем»).

В-третьих - запись слов (предложений) под диктовку или составление слов (предложений) со слогов с комментированием.

Правило диктовки предложения: *Дети пили чай.*

Первое слово пишем с большой буквы.

Ставлю (пишу) *Де* – гласный «е» и *ти* - гласный «и».

Следующее слово ставим (пишем) отдельно: *ти* - гласный «и», *ли* - гласный «и».

Следующее слово ставим (пишем) отдельно: *чай* - гласный «а», замочек «й».

В конце предложения ставим точку.

Подчеркиваем орфограммы - читая по слогам.

Предложение читаем еще раз. Ставим точки под гласными, или подчеркиваем орфограммы.

(Далее может проводиться и другая работа: слова делятся на слоги, ставится ударение, или игра «спрашивай - отвечаем»). Один ученик в роли учителя спрашивает других учеников правила написания слов, предложения.

Во время такой работы дети овладевают слоговым способом чтения и письма, единым ритмом, общим темпом работы. Орфографическая зоркость развивается даже на начальном этапе работы [47].

Пример тем для работы с комментируемым письмом:

Правило диктовки предложения: *Дети пишут слова.*

Первое слово пишем с большой буквы.

Ставим (пишем) *Де* - произношу мягко и протяжно - пишу гласный «е» *ти* -гласный «и».

Следующее слово ставим (пишем) отдельно: *ни* - гласный «*и*», *шут* гласный «*у*» в, замочек «*т*».

Следующее слово ставим (пишем) отдельно: *сло* - гласный «*о*», *ва* - гласный «*а*». В конце предложения ставим точку.

С помощью такого алгоритма дети быстрее выбирают нужную букву и одновременно следят за правильным написанием слов в предложении.

Но детям с более тяжелой патологией трудно писать предложения при одновременном комментировании. Поэтому для более эффективной работы предлагаем сочетание комментируемого письма с методом ритмизированного чтения и письма.

Во время такой работы постоянно происходит текущий контроль. В конце выполнения задания предлагается результативный контроль - самопроверка: сравнение своих записей с нормативным образцом и самостоятельное исправление ошибок в тексте.

Эти методики можно сочетать или применять одну из них в зависимости от уровня подготовки ученика - логопата.

Одним из эффективных видов работы является упражнение «Найди и объясни». Это вид работы, в котором отрабатывается алгоритм написания той или иной буквы.

Материал для работы - сборники диктантов. Задача: внимательно вчитываясь, объяснить написание слова вслух. Например, объяснение может звучать так: в слове «*день*» в конце пишем «*ь*», потому что «*нь*» звучит мягко и кратко. А в слове «*дни*» - букву «*и*», так как можем тянуть «*ниииииии*».

Интересным моментом является работа над дифференциацией букв. Очень часто у детей-логопатов возникают сомнения относительно выбора определенной буквы: например – «*и-й*».

Причиной может быть неправильное произношение их в речи ребенка. Кроме приема использования опор, на протяжении всех занятий используем прием интонационного выделения звуков.

Для развития самоконтроля и внимания учащихся целесообразно использовать написание коротких диктантов каждый день. Небольшой текст не утомит ребенка, и он будет делать меньше ошибок. Логопедом ошибки в тексте не исправляются, а делаются пометки на полях зеленой ручкой.

Затем следует дать работу на исправление ребенку. Цель достигнута: ошибки найдены самим ребенком.

Такая методика помогает ребенку в выборе букв во время самостоятельной работы и работы дома[106].

Стоит отметить, что подход «больше читать и писать» успеха не принесет. Лучше меньше, да качественнее. Нежелательно читать большие тексты и писать с ребенком большие по объему диктанты. Для эффективной коррекционной работы над нарушениями письма уместно использовать упражнения для развития зрительного внимания.

Таким образом, работая над устранением нарушений чтения и письма, следует помнить, что эта работа проводится одновременно, потому что процессы чтения и письма - неразделимы. В условиях школьного логопедического пункта эти методики помогают преодолеть различные виды нарушений письма, ускоряют закрепление материала и позволяют исправить недостатки в короткий срок.

Выводы по главе 2

Проведя анализ методик сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией, данное исследование пришло к следующим выводам:

- Артикуляторно-акустическая дисграфия, как показывают существующие исследования, может быть обусловлена не только речевыми нарушениями, но и несформированностью одного или нескольких неречевых компонентов, входящих в структурный состав навыков письма: зрительных, зрительно-моторных, моторных, функций программирования и контроля.

В современной логопедии существует целый ряд направлений и методов коррекционной работы, направленных на преодоление нарушений письменной речи. Все виды нарушений, которые рассматриваются в клинико-педагогической классификации, на основе психолого-лингвистических критериев (нарушение формы речи - устной или письменной, нарушение вида речевой деятельности для каждой из форм: для устного - говорение или слушания, для письменной - письма или чтения; нарушение звена порождение или восприятия речи, нарушение операций, с помощью которых осуществляется оформление высказывания на этапе формирования или восприятия речи, нарушение средств оформления высказывания) делятся на две большие группы в зависимости от нарушенного вида речи - устной или письменной.

Относительно дисграфии, стоит отметить, что это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо является чрезвычайно сложной функцией, сущность которой заключается в рефлекторном механизме, обеспечиваемом взаимодействием анализаторов - кинестетического, двигательного, слухового и зрительного. То есть, процесс письма имеет многоуровневую структуру и охватывает большое количество операций: анализ звуковой структуры слова, соотнесение выделенной из слова фонемы с графемами (зрительным образом буквы),

воспроизведение графемы с помощью движений руки, синтез букв в слове и последовательный переход от одного слова к другому, грамматическое структурирование, внутреннее программирование отдельных предложений и текста и тому подобное. Нарушение этих и других операций языкотворчества вызывает нарушения письменной речи.

Проведя теоретический анализ научных психолого-педагогических исследований по вопросам особенностей поведения младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией можно утверждать, что на ее фоне у них часто появляются протестные реакции в виде негативизма, замкнутости, чувства неполноценности, агрессии. Такая категория учеников обычно сталкивается с неуспеваемостью в обучении, которая в свою очередь, может формировать крайние формы акцентуаций характера, вызывать невротические и невротоподобные реакции, приграничные нервно-психические расстройства.

- Вопрос об этиологии артикуляторно-акустической дисграфии по-прежнему спорный. Многие ученые выдвинули такую гипотезу, что причиной дисграфии является наследственная предрасположенность. По их мнению, дети наследуют от родителей качественную незрелость мозга в его отдельных зонах. Это проявляется в особых задержках в развитии конкретной функции. Но большинство исследователей считают, что существуют патологические факторы, влияющие на пренатальный, натальный и постнатальный периоды. Этиология дисграфии связана с воздействием биологических и социальных факторов.

Дисграфические нарушения у детей могут проявляться в виде как незначительных трудностей, так и полной неспособности к овладению навыками письма.

Артикуляторно-акустическая дисграфия может быть самостоятельным расстройством и проявляться наряду с нарушениями речи - дислалиями, дизартриями, алалиями [45, с. 329].

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть механизмы письменной речи закладываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

Овладения грамотой - это сложная умственная деятельность, которая требует определенной степени зрелости многих психических функций ребенка. Письмо - сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором участвуют различные анализаторы: рече-слуховой, рече-двигательный, зрительный, двигательный, между которыми имеется тесная связь. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития

Коррекцию таких нарушений необходимо проводить целенаправленно по этапам, продолжительно и систематически, пока ошибки такого рода не исчезнут в самостоятельных письменных работах учащихся и во время чтения.

- Анализ различных методик (Р.И. Лалаева, А. Н. Корнев и др.) позволяет сделать вывод, что все авторы отмечают, что при коррекции дисграфии следует придерживаться строго дифференцированного подхода к разным группам ошибок. Р. И. Лалаева считает, что в работе над ними очень важна и сама организация этого процесса, особенно в «трудных» и тем более «безнадежных» случаях. Ею были разработаны советы для детей с нарушениями письма.

Механизмы нарушений чтения и письма во многом похожи, поэтому и в методике коррекционно-логопедической работы по их устранению существует много общего. Основными этапами в данном случае являются следующие:

- развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем) при устранении фонемной артикуляторно-акустической дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания;

- логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков;

- логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков;

- развитие слогового анализа и синтеза и т.п.

Стоит отметить, что на сегодняшний день одной из наиболее эффективной является методика опережающего обучения и прием – «комментируемое письмо», которую предложила педагог-новатор

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1. Методики для изучения письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Развитие современной системы образования в России предусматривает новое видение развития интеллектуального потенциала молодого поколения, способного не только приумножать национальные ценности, но и овладевать лучшим мировым опытом. Соответственно, молодежь должна свободно владеть языком, чтобы достойно представлять достижения своей страны, свободно общаться с представителями других культур и сообществ. В средней школе формируются базовые механизмы языкового общения, которые учащиеся могут развивать и совершенствовать в соответствии с собственными потребностями. Особое значение в обучении учащихся русскому языку приобретает проблема письменной грамотности, поскольку это является необходимым условием освоения речевого общения друг с другом и самостоятельного использования знаний [112, с. 14-17].

В научной литературе, как в отечественной, так и зарубежной, обучению детей-дисграфиков письму уделяется много внимания. Вопросы, касающиеся очерченного умения и видов его нарушения, обсуждались в работах психологов (В. М. Астапов [5], АН. Л. Белопольская [8]), нейропсихологов (А. Р. Лурия [45], Л. С. Цветкова [104] и др.), педагогов (Е. А. Суворина [83], М. К. Тлехурай [86] и др.), логопедов (Р. И. Лалаева [39], М. Е. Хватцев [99]). Ученые признают, что проблема формирования умений письма целесообразно рассматривать с учетом междисциплинарного подхода. И методика диагностики нарушений письма тоже должна строиться на основе комплексного подхода.

Современные психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых Р. Э. Кодермятов, Н. А. Тумакова, А. Э. Сенцов, Е. В. Павловская, концентрируются вокруг четырех основных теорий, объясняющих возникновение нарушений в процессе письма: теория фонологического дефицита, теория зрительного дефицита, теория нарушения взаимодействия двух полушарий, теория дисфункции мозжечка.

В соответствии с целью работы были определены и проанализированы методики диагностирования артикуляторно-акустической дисграфии, которые чаще всего используются учителями-практиками. Проанализировав методики диагностирования артикуляторно-акустической дисграфии, можно сделать вывод, что «Методика раннего выявления дисграфии» А. Н. Корнева и методика выявления симптоматики дисграфии у младших школьников И. В. Кожевниковой [31] состоят как из психологического, так и педагогического аспектов. Методику А. Н. Корнева используют для обследования как старших дошкольников, так и детей младшего школьного возраста. С ее помощью можно выявить предрасположенность к появлению дисграфии еще до начала обучения в начальной школе, но она не позволяет определить тип дисграфии. Обозначенная методика требует достаточно длительного времени для подготовки, проведения и подсчета результатов.

В то же время, методика обследования письма у младших школьников по И. В. Кожевниковой [31] состоит из задач, направленных на определение уровня сформированности не только процесса письма, но и чтения, что перегружает их содержание и объем, так как необходимо отделять задачи, направленные на проверку именно письма. В определенных методиках анализ полученных ошибок позволяет сделать вывод о несформированности того или иного навыка, поэтому

специалистам необходимо самостоятельно подбирать лексическое наполнение, не меняя структуру и цели того или иного задания.

Комплексная оценка всех компонентов процесса письма возможна только при наличии специального набора методик.

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

Констатирующий эксперимент, целью которого было выявление нарушения звукопроизношения и звукоразличения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией, осуществлялся нами в период с января 2019 года по февраль 2019 года. Проводя обследование детей с нарушениями речи, мы опирались на следующие принципы психолого-педагогической диагностики.

Принцип всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка. Комплексная диагностика включает в себя целостный подход к ребенку, оценку уровня его социальной адаптированности и личностной целостности ребенка, а также всесторонний анализ психофизического и социального развития ребенка.

Комплексный подход включает в себя и системное обследование с позиций специалистов разных профилей, анализ динамики психомоторного и физического развития ребенка.

Принцип динамического изучения тесно связан с изучением основных закономерностей развития зрелого и незрелого (аномального) ребенка. Специфические закономерности развития и аномалии помогут в дифференциальной диагностике причин развития речевых нарушений.

Принцип динамического изучения предполагает применение диагностических методик с учетом возраста обследуемого, выявление его потенциальных возможностей или по Л. С. Выготскому «зоны его ближайшего развития».

Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики и коррекции речевых нарушений, находится в

тесной связи с принципом динамического изучения. Качественный анализ речевой деятельности ребенка включает в себя способы действий, характер его ошибок, отношение ребенка к экспериментам, а также к результатам своей деятельности.

Принцип системного подхода. Он позволяет постепенно и последовательно внедрять знания, развитие навыков и умений корригирующего порядка в практической деятельности. При таком системном подходе корригирующее воздействие проводится в несколько приемов, что позволяет ребенку быстрее усваивать знания с учетом его речевого восприятия, т. е. весь процесс идет от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Придерживаясь этого принципа, специалист-логопед на базе предшествующего материала легко вводит новый, и обучение проходит плавным путем, не вызывает излишнего утомления.

Параметры исследования: уровень сформированности письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Критерии исследования:

- развитие слухового восприятия;
- формирование и развитие представлений о звуках;
- развитие фонематического анализа и синтеза;
- способности воспроизводить на письме звукослоговую структуру слов и структуру предложений
- умение дифференцировать звуки речи.

Мы выбрали соответствующие методики для изучения выделенных критериев исследования: Задания ,направленные на изучение и коррекцию письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Ниже описаны методики, которые мы выбрали для нашего исследования (И.Н.Садовниковой).

Задание 1. «Списывание текста без границ слов»

Цель: Изучить уровень сформированности письменной речи.

Инструкция к проведению: Педагог раздает карточки с текстом.

Проговаривает задание: прочитайте текст, соблюдая интонацию начала и конца предложения; спишите текст, правильно обозначая начало и конец предложения.

«Белки»

Душистойсмолойпахнетбор. Устаройсосныпрыгаютбелки.

Снялизверькипушистыесерыешубки. Рыжимисталиунихспинки, пышныхвосты. Всюдолгуозимубелкижиливлесу. Ответраистужипряталисьвтепломгнезде. Онирадысветлойвесне.

Обработка результатов. Полученные результаты экспериментатор заносит в протокол, после чего необходимо оценить полученные данные по трех бальной системе:

3 балла – ребенок правильно пишет все буквы (высокий уровень);

2 балла – ребенок делает ошибки 1-2 буквы (средний уровень);

1 балл – ребенок делает ошибки в более чем в 2-х буквах (низкий уровень).

Результаты исследования детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией по методике И.Н. Садовниковой. Списывание текста без границ.

Таблица 1- «Списывание текста без границ слов»

Имена детей	Замена согласных	Пропуски предлогов и частей слова	Перестановки букв	баллы
1	2	3	4	5
Алина А.	Б,г,д	На,и	Т,ш,з	1
Борис Д.		Под		3
Виктор К.	Н,п,р	На,и,	С,щ,ц	1
Даниил Е.	Ф,х,ц		Р,в	2
Евгений У.	Ф,р,х,ц,		Е,з	2

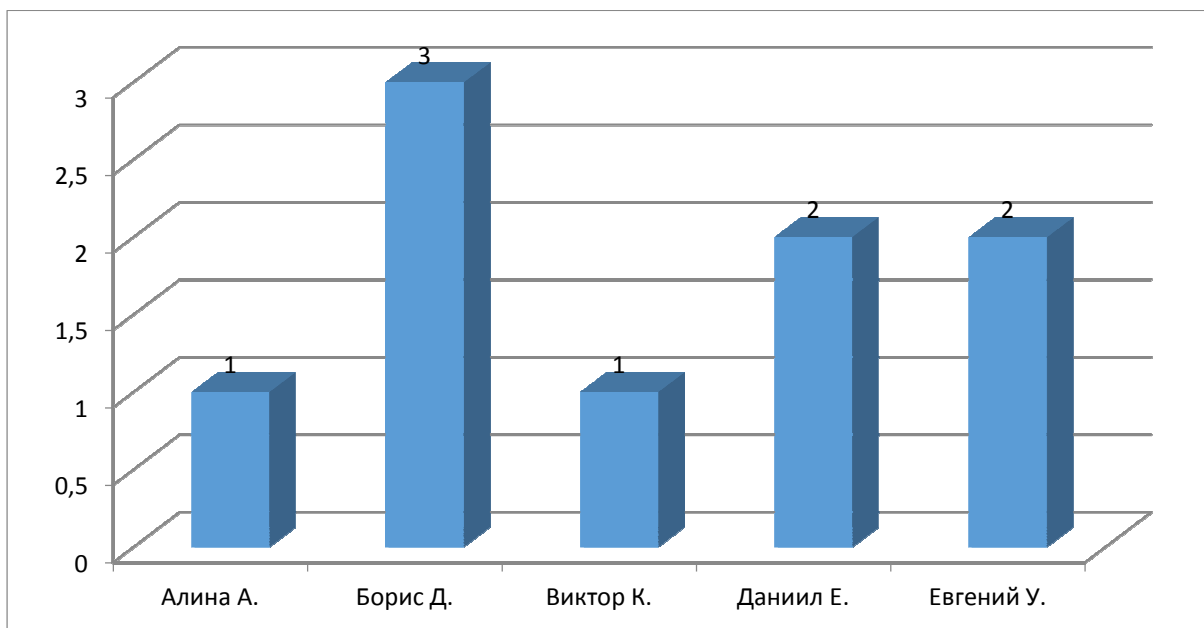


Рисунок 1, результаты «Списывание текста без границ слов»

Задание 2. «Письмо по слуху».

Цели: Выявление детей с нарушением письменной речи среди 3 класса по следующим параметрам:

- Отграничение речевых единиц на уровне слова, предложения.
- Ошибки звукового анализа.
- Обозначение мягкости согласных.
- Смещение букв по акустико-артикуляционному сходству, по кинетическому сходству.

Инструкция к проведению: Сначала учитель читает диктант полностью в чуть замедленном темпе, выразительно. Непонятные слова или выражения детям следует разъяснить, можно с помощью учащихся. Допускается вопрос детям об орфограммах или пунктограммах, которые встречаются в диктанте. Учитель выразительно и четко диктует каждое предложение три раза

«Калина»

Калина – невысокий ветвистый кустарник. Густые кусты калины покрыты красивыми широкими листьями. Весной чудесные белые цветы украшают этот кустарник. А осенью на нём горят гроздья красных плодов. Калина растёт по берегам рек, озёр, в хвойных лесах. Она

предпочитает сыроватые места. Калину очень любили в старину. Народ сложил о ней песни и сказки.

Обработка результатов:

3 балла – ребенок не смешивает буквы по акустико-артикуляционному сходству (высокий уровень);

2 балла – ребенок смешивает 1-2 буквы по акустико-артикуляционному сходству (средний уровень);

1 балл – ребенок смешивает более 2 букв по акустико-артикуляционному сходству (низкий уровень).

Результаты исследования детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией по методике И.Н. Садовниковой. «Письмо по слуху».

Таблица 2 - «Списывание текста без границ слов»

Имена детей	Замена гласных	Замена звонких и глухих	Слитное написание предлога со словом, и в отдельном написании	баллы
1	2	3	4	5
Алина А.	У,ю	П,б	Часто	1
Борис Д.	А,я	К,т	Не часто	1
Виктор К.			Часто	0
Даниил Е.	Е,э		Часто	2
Евгений У.		К,т	Не часто	2

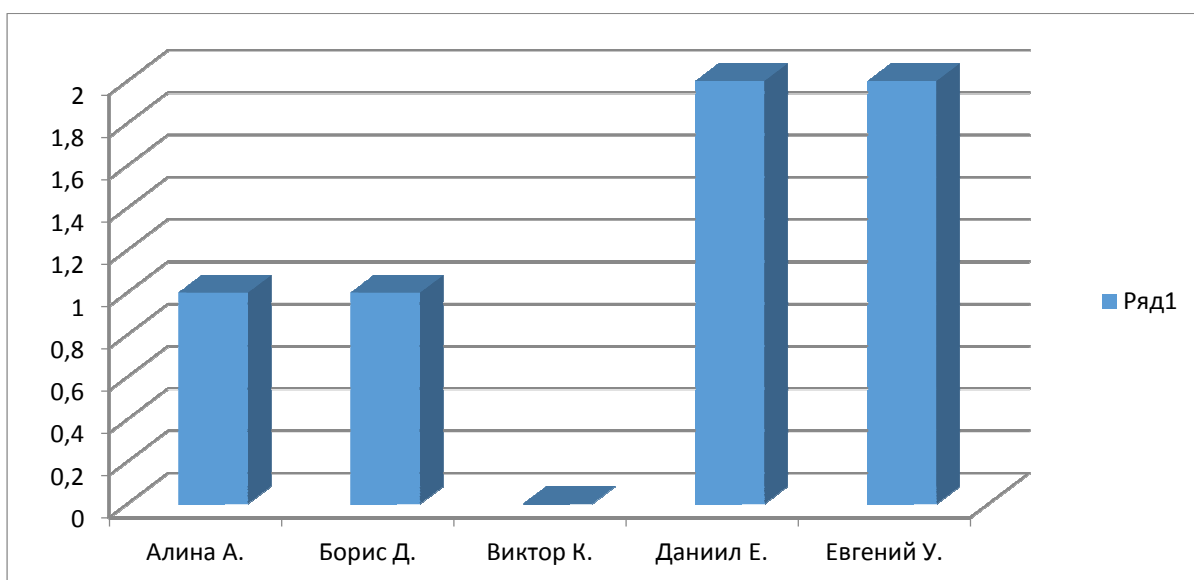


Рисунок 2 - «Письмо по слуху»

Задание 3. «Списывание текста с печатного образца».

Цель: Цель – выявление умение детей переводить печатный текст и писать правильно слова предложения.

Инструкция к проведению: Текст прочитывается вслух учителем, затем – учащимися. Проверка понимания прочитанного (2-3 вопроса). Повторение правил списывания. Учитель напоминает, что предварительно каждое предложение следует прочитать, постараться запомнить. Во время записи нужно диктовать себе по слогам, затем выполнить проверку. Далее так же работать со вторым предложением и т.д.

«Следы.»

Дедушка Емельян знал все лесные тайны. Дед находил лисьи, волчьи, заячьи следы. Он показывал следы зверей своему внуку Никите.

Однажды Никита и ребята шли домой через лес. Они заблудились, но вдруг Никита увидел след собаки. По нему ребята вышли к жилью лесника. Спасибо дедушке за науку!

Проведя диагностику на основании подобранных методик мы выделили три уровня развития звукопроизношения и звуко различения.

Высокий уровень (6 баллов) – характеризуется умением различать на слух все группы звуков.

Средний уровень (4-5 баллов)

Низкий уровень (2-3 балла)

Представим результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по каждому из выделенных параметров исследования (см. таблица 1,2).

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей экспериментальной группы средний уровень по всем параметрам. Так, например, 2 детей (Алина, Даниил) не смешивают буквы по акустико-артикуляционному сходству. А у остальных наоборот смешение букв. А 4 детей (Алина, Борис, Евгений, Иван) могут самостоятельно обнаруживать орфограммы в тексте. А вот Виктор смешивает буквы, самостоятельно ему сложно найти орфограммы в тексте, так же Виктор не правильно пишет многие буквы.

Таким образом мы использовали 3 методики. «Списывание текста без границ слов», «Письмо по слуху» и «списывание с печатного абраца» и выявили нарушения развитие слухового восприятия, а так же нарушения формирования и развития представлений о звуках и особенности нарушений письменной речи у детей с артикуляторно-акустической дисграфией.

3.2. Коррекционная работа по преодолению дисграфии на логопедических занятиях у младших школьников

Коррекционная работа была выстроена с учетом рекомендаций Н.А. Никашина, Л.Ф. Спинова, И.Н. Садовникова в своих работах, посвящённых проблеме преодоления патологии письменной речи у детей, подчёркивают, что устранение недостатков устной речи, чтения и письма должно осуществляться комплексно.

Таким образом, коррекционная работа по устранению дисграфии у младших школьников строится на следующих основных принципах.

Принцип комплексности. Дислексия и дисграфия не являются нарушениями, изолированными друг от друга. Они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому логопедическое воздействие охватывает весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

Патогенетический принцип предполагает учёт механизмов нарушения чтения и письма. Во многих случаях сходные симптомы нарушений чтения и письма обусловлены различными причинами. Так, замены букв на письме могут иметь в своей основе различные патологические механизмы: недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы (при оптической дисграфии), несформированность слуховой дифференциацией фонетически близких звуков (при акустической дисграфии), неправильное произношение звуков (при артикуляторно-акустической дисграфии). И, наконец, замены букв при письме могут происходить из-за нарушения мнестических процессов, вследствие трудностей соотнесения и закрепления связей между зрительным образом буквы и акустическим образом звука. В каждом из этих случаев система логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление различных механизмов нарушения.

Принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма. Нарушения чтения и письма различаются не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок в процессе чтения и письма зависит также от этапа овладения этими навыками. Так, например, при овладении буквенными обозначениями звуков на аналитическом этапе формирования навыков чтения наиболее характерными ошибками являются замены звуков, нарушения слияния (побуквенное чтение). На синтетическом этапе наиболее

распространёнными будут аграмматизмы в процессе чтения, замены слов, искажения морфологической структуры слова, трудности установления синтаксических связей между словами в предложении и между предложениями текста.

Логопедическая программа обязательно включает в себя:

- работу над словом;
- работу над предложением;
- формирование связной речи;
- работу над слогоритмической структурой слова;
- работу над звукобуквенным анализом и синтезом;
- отработку программных, грамматических тем.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии симптоматика речевых нарушений сглаживается и исчезает, что способствует улучшению успеваемости детей.

При построении индивидуального логопедического занятия мы учитывали и опирались на следующие важные аспекты работы.

1. Учет причины появления нарушения речи и ее устранение.
2. Комплексное взаимодействие всех специалистов работающих в школе .
- 3.Использование принципа системного подхода при коррекции логопатологии.
4. Построение коррекционной работы с опорой на сохранное звено.
5. Учет алгоритма развития речи ребенка. Построение логопедической работы так, чтобы развитие письменной речи ребенка приблизилось к норме.
6. Опора на ведущий вид деятельности в каждом возрастном периоде.
7. Индивидуальный подход к каждому ребенку.
8. Построение работы по устранению недостатков речи ребенка так, чтобы в этом процессе были максимально задействованы родители воспитанников.

Логопедическое воздействие осуществлялось нами такими методами,

как: - практические;

- наглядные;

- словесные.

Практические методы использовались при устранении артикуляторных и голосовых расстройств. Артикуляторное упражнение, как один из практических методов логопедического воздействия целесообразно использовать для постановки звука, для правильного его произношения так же перенос звука на письмо.

Выполнение артикуляторных упражнений вначале осуществляется по наглядному показу, на основе зрительного восприятия выполнения заданий логопедом, в дальнейшем они только называются.

Широко использовались нами игровые упражнения, такие как имитация действий. Это помогало создать эмоционально-положительный настрой детей. Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия). Мы использовали различные игры: с пением, дидактические, подвижные, творческие, драматизации. Их использование определяется задачами и этапами коррекционно-логопедической работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуально-психическими особенностями детей.

Наглядные методы представляют собой те формы усвоения знаний, умений и навыков, которые находятся в существенной зависимости от применяемых при обучении наглядных пособий и технических средств обучения. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность логопедической работы. К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр диафильмов, кинофильмов, прослушивание пластинок, магнитофонных

записей, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов. Наблюдение связано с применением картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений.

Особенности использования словесных методов в логопедической работе определяются возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия. В работе с данной категорией детей мы использовали словесные методы в сочетании с практическими и наглядными.

Для проведения наших занятий потребовалось создать много дидактического и наглядного материала. В подготовке пособий нам помогали учителя и логопед.

Для реализации цели этого эксперимента я создала индивидуальные карты психолого-педагогического сопровождения на каждого ребенка. С помощью данных карт мы наметили проведение индивидуальных логопедических занятий, которые включали в себя различные игры и упражнения. Индивидуальные карты психолого-педагогического сопровождения ребёнка с нарушением письменной речи: дают представление о видах трудностей, возникающих у ребёнка при освоении образовательной программы; раскрывают причину, лежащую в основе трудностей; содержат примерные виды деятельности, осуществляемые субъектами сопровождения, задания для коррекции.

Итоговые и промежуточные результаты коррекционной работы ориентируются на освоение ребёнком программы воспитания и обучения.

Таким образом, специалисты, осуществляющие сопровождение ребёнка, реализуют следующие профессиональные функции:

- диагностическую (заполняют диагностические карты трудностей, возникающих у ребёнка; определяют причину той или иной трудности с помощью комплексной диагностики);

- проектную (разрабатывают на основе реализации принципа единства диагностики и коррекции индивидуальные карты сопровождения);
- сопровождающую (реализуют индивидуальные карты сопровождения);
- аналитическую (анализируют результаты реализации индивидуальных карт).

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы

В период с января 2019 года по январь 2020 года нами проводилась экспериментальная работа с детьми младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией .

На контрольном этапе эксперимента, после проведенной коррекционной работы с использованием разработанной адаптированной программы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии, были выявлены следующие результаты.

Результаты до коррекции Таблица 4

Имена детей	Списывание	Диктант	Баллы
1	2	3	4
Алина А.	2	2	4
Борис Д.	3	1	4
Виктор К.	1	0	1
Даниил Е.	2	2	4
Евгений У.	2	2	4

Ввиду того, что учащиеся показали недостаточный уровень умений и навыков письма, нами была разработана система методических воздействий, направленная на совершенствование этих умений и навыков у учащихся младших классов. Разработанная система методических воздействий включает в себя комплекс упражнений, направленных на совершенствование умений и навыков письма. Для подтверждения эффективности проведенных нами занятий при обучении письму у учащихся после внедрения комплекса занятий по предложенной нами

методике был проведен повторный эксперимент. С учащимися экспериментальной группы, которые обучались по специально предложенной нами методике было проведено повторное тестирование на выявление уровня сформированности письма.

Таблица 5 - Результаты после коррекции

Имена детей	Списывание	Диктант	Баллы
1	2	3	4
Алина А.	3	3	6
Борис Д.	3	2	5
Виктор К.	3	2	5
Даниил Е.	3	4	7
Евгений У.	4	3	7

Таблица 6

Код респондента	Блоки заданий/баллы			Общий уровень развития
	1	2	3	
Учащиеся экспериментальной группы				
1. Алина А.	5	5	4	средний
2. Борис Д.	4	4	4	средний
3. Виктор К. 5	5	5	3	средний
4. Даниил Е. 4	4	4	4	средний
5. Евгений У. 3	3	3	2	высокий
6. Екатерина К. 3	2	3	3	высокий

Из таблицы 5 видно, что по результатам повторного тестирования уровень сформированности письма у детей экспериментальной группы повысился в среднем на 20 %. В таблице 6 представлены результаты повторного тестирования.

Представим полученные результаты наглядно (рис. 3)

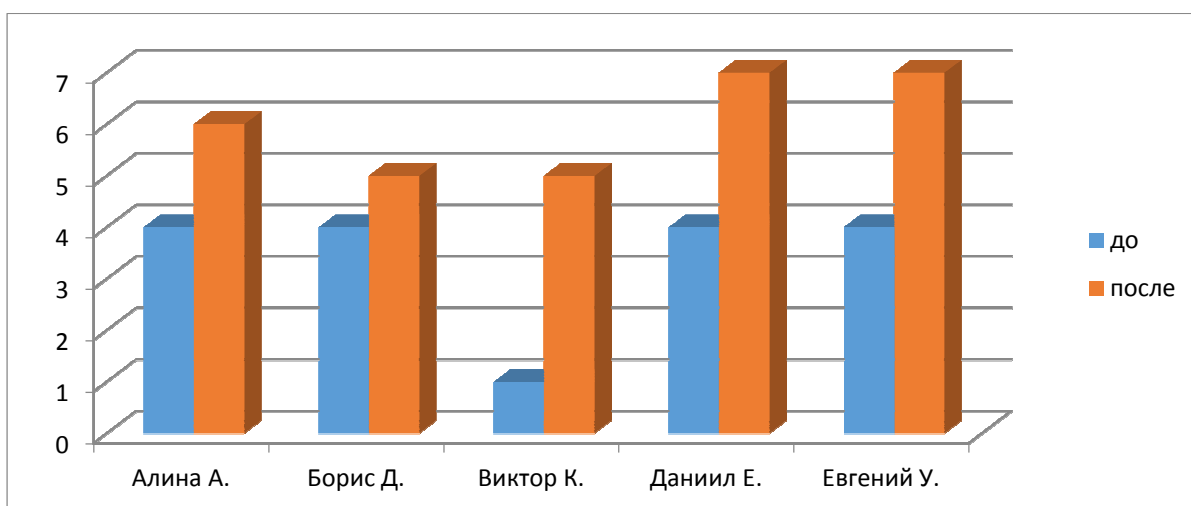


Рисунок 3- Результаты повторного тестирования сформированности письма у детей с дисграфией

Итак, по результатам сводной таблицы 5 и рисунка 3 видно, что у детей экспериментальной группы, которые занимались по специально разработанной нами программе, показатели по всем заданиям повысились в среднем на 20 %.

Мы получили результаты, свидетельствующие о положительной динамике развития звукопроизношения и звукоразличения детей экспериментальной группы. В первую очередь у всех детей, участвующих в эксперименте значительно улучшилась письменная речь. Качественный анализ данных контрольного эксперимента показывает, что у Алины , количество нарушаемых звуков сократилось . У девочки теперь не наблюдается замена согласных звуков. Так же Алина теперь не заменяет согласные звуки [б-г] . Но замена сонорных звуков у испытуемой осталась. На конец эксперимента уровень ее речевого развития поднялся с низкого до среднего и писать она стала намного лучше. У Виктора по окончании проведения экспериментальной работы не все звуки оказались поставлены, не автоматизированы и дифференциация звуков на Звукопроизношение Звукоразличение, у него осталась замена согласных. Но уровень письма все же улучшился .У Бориса, очень хорошо виден результат нашей работы, он стал намного меньше пропускать предлогов и частей слогов. У Даниила и

Евгения уровень письменной речи стал чуть выше среднего. И у всех троих младших школьников наблюдается положительная динамика в развитии произношения звуков речи .

Положительной динамики в дифференциации звуков у этих школьников не наблюдается. Это связано, в первую очередь, с тем, что процесс формирования правильного звукопроизношения еще не завершен, а так же с тяжестью нарушения фонетико-фонематических процессов у этих детей.

Полученные результаты обследования Бориса говорят о том, что его речь развивается очень интенсивно. Этот мальчик во время формирующего эксперимента был активен, заинтересован, целеустремлен. Изначально у этого испытуемого было нарушено два звука, а теперь он все звуки произносит правильно. Остается лишь нарушение дифференциации сонорных звуков [-Р], [-Л]. Его уровень развития звукопроизношения и звуко различения соответствует среднему, а по письменной речи можно сказать что после проведенной коррекционной работы его уровень стал соответствовать высокому уровню.

Не наблюдается в конце эксперимента нарушений в изучаемых нами параметрах у Алины. Ее уровень развития речи соответствует высокому. Хочется отметить, что самыми распространенными у детей сохранились нарушения написания сонорных звуков [Р], [Р`],[Л], которые являются наиболее яркими в акустическом плане и наиболее сложными в артикуляторном. За ними следуют группы свистящих и шипящих. Это свидетельствует о наличие у младших школьников нарушений слухового восприятия, отрицательно влияющего на усвоение нормативного произношения и письменную речь.

Выводы по главе 3

В целях изучения уровня сформированности навыка письма у детей младшего школьного возраста нами был проведен эксперимент по выявлению специфических дисграфических ошибок.

В процессе проанализированных методик, для выявления уровня сформированности навыка письма у детей младшего школьного, нами была выбрана диагностика письменной речи для младших школьников разработанная И.Н. Садовниковой.

Результаты выполнения заданий на исследование навыков языкового анализа и синтеза и на исследование навыков письма коррелируют. У всех детей, у которых оказался недостаточно сформирован навык языкового анализа и синтеза или же вовсе оказался формирующимся, закономерным стало и появление специфических ошибок на письме.

Таким образом:

- были выявлены различные нарушения процесса письма у школьников младшего возраста;
- определена зависимость состояния процесса овладения письмом и состояние языкового анализа и синтеза;
- была реализована цель исследования в плане экспериментальной проверки необходимости проведения и определения направления коррекционной работы в зависимости от вида дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе мы рассмотрели психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией точки зрения педагогики, психологии и методики. Мы пришли к выводу, что артикуляторно-акустическая дисграфия является достаточно актуальной проблемой в современном обществе. Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методик коррекции дисграфии, с увеличением числа учащихся с артикуляторно-акустической дисграфией, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

Специфическое расстройство письма (дисграфия), которое влечет за собой нарушения в овладении орфографией часто является причиной устойчивой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка [2, с. 25].

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать результативность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

Так же были выполнены следующие задачи:

1. Изучили литературные источники по проблеме исследования.
2. Исследовали особенности детей с артикуляторно-акустической дисграфией.
3. Отобрали и внедрили комплекс игр и упражнений по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Проведя анализ подходов к коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста, можно сделать следующие выводы.

В младшем школьном возрасте, как отмечает Л. С. Выготский, происходит переход ребенка в новые социальные отношения в связи с

поступлением в школу, поэтому должно меняться и поведение, как реакция, обусловленная комплексом внутренних и внешних изменений, социальной направленности. Поведение становится более сдержанным, закрепляется чувство собственного достоинства и сопереживание к другим, когда их обижают или они переживают поражение.

Младшие школьники с дисграфией обычно имеют низкую успеваемость, отмечает И. Н. Садовникова, и как варианты активной компенсации в них проявляются непослушание, упрямство, агрессивность к окружающим не только в школе, но и дома. Такие дети являются более независимыми, чаще пренебрегают своими обязанностями и проявляют безответственность.

Качественные и количественные результаты обследования показали, что в общеобразовательной школе в начальных классах существуют дети со специфическими ошибками на письме. Обработка результатов обследования показала прямую связь между нарушениями устной и письменной речи.

Обследование моторной сферы показало нарушение общей, мелкой и артикуляционной моторики у всех детей, звукопроизношение имеет мономорфный и полиморфный характер, а основные ошибки на письме связаны с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи.

Большинство испытуемых, при обследовании письма, показали наличие дисграфических ошибок на письме, в виде пропусков букв и слов, замен и смешения букв, ошибки связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи и орфографические ошибки.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал, что все дети, выбранные нами, испытывают трудности в обучении письму и требуют коррекционной работы для улучшения речевого развития.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов подтвердил результативность проведения обучающего эксперимента по устранению дисграфических ошибок у младших

школьников, за счет правильных разработанных перспективных планов, для каждого учащегося, с учетом выявленных потребностей .

После проведенной коррекционной работы, можно увидеть улучшение развития письменной речи у детей. Наша работа позволила устранить специфические ошибки на письме, обусловленные недоразвитием фонематических процессов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н. Г. Обучение первоначальному письму [Текст]: По прописи к "Азбуке" О.В. Джежелей / Нелли Георгиевна Агаркова. - Москва: Дрофа, 2002. – 94 с.
2. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников [Текст] / Ольга Ивановна Азова. - Москва : Творческий Центр Сфера, 2011. - 64 с.
3. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. - Москва: Академия, 2002.- С. 116.
4. Амонашвили Ш. А. Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах : диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.00. / Шалва Александрович Амонашвили. - Москва, 1972. - 384 с.
5. Астапов В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития [Текст]: [психотерапия и коррекция неврозов, лечебная педагогика, психопрофилактика, психодиагностика в дефектологии, психологическая коррекция, психотерапия психосоматических заболеваний] / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. - 2-е изд. - Москва [и др.]: Питер, 2008. - 256 с.
6. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики [Текст] / Татьяна Васильевна Ахутина. - Москва: Языки славянской культуры, 2014. - 422 с.
7. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей [Текст] / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Санкт-Петербург: ДОРВАЛЬ, 1993. - 96 с.

8. Белопольская Н. Л. Детская патопсихология [Текст] / Наталия Львовна Белопольская. - 2-е изд.– Москва : Когито - центр, 2018. – 348 с.
9. Береснева И. В. Дисграфия младших школьников: понятие и симптоматика [Текст] / И. В. Береснева // В сборнике: В мире научных открытий Материалы XI Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. - 2014. - С. 41-43.
10. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / Марина Ростиславовна Битянова. - Москва: Совершенство, 1997. - 298 с
11. Величенкова О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников [Текст] / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4 – С. 47 – 54.
12. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Татьяна Григорьевна Визель. – Москва: АТС: Астрель: Транзит книга, 2015. – 384 с.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 5 Основы дефектологии [Текст] / Под ред. Т. А. Власовой. – Москва: Педагогика, 1983. – 386 с.
14. Гаршвене А. Й. Нарушения письменной речи: Учеб. Пособие [Текст] / А. Й Гаршвене. - Вильнюс: М-во высш. и сред. спец. образования ЛитССР, 1981. - 51 с.
15. Гладченко В.Е. Использование жанра письма при формировании связной письменной речи младших школьников [Текст] / В. Е. Гладченкова // Педагогика и психология XXI века. Материалы Международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 28-32.
16. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога [Текст] / Наталья Степановна Глуханюк. - Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005.- 98с.

17. Грушевская М. С. Дисграфия у младших школьников [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Майя С. Грушевская. - Москва, 1982. - 166 с.
18. Гузенко Т. В. Прописи для детей, нуждающихся в индивидуальном подходе [Текст]: [крупная линейка, подходят детям, начинающим писать, подробное описание каждого элемента, в помощь детям с нарушениями речи, моторики, зрения, профилактика дисграфии : для детей 5-7 лет] / Т. В. Гузенко, А. Л. Каюкова. - Санкт-Петербург : Литера, 2018. – 110 с.
19. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современное написание [Текст] / Владимир Иванович Даль. - Москва: АСТ, 2010. - 815 с.
20. Дмитренко Т. А. Современная технология обучения языковому материалу и различным видам речевой деятельности [Текст]: учебное пособие / Татьяна А. Дмитренко. - Москва: Московская гуманитарно-техническая акад., 2017. - 159 с.
21. Елецкая О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. - Москва: Творч. Центр Сфера, 2005 (ГУП Смол. обл. тип. им. В.И. Смирнова). – 80с.
22. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: Пособие для логопеда / Людмила Николаевна Ефименкова. - 2-е изд. - Москва: ВЛАДОС, 2011. – 334 с.
23. Жинкин Н. И. Механизмы речи [Текст] / Николай Иванович Жинкин. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. - 370 с.
24. Жукатинская Е. Н. Обучение в начальной школе: дисграфия у детей младшего школьного возраста и методы ее устранения [Текст] / Елена Николаевна Жукатинская // Евразийский союз ученых. - 2015. - № 11-2 (20). - С. 34-38.

25. Жукова Татьяна Михайловна Дисграфия в начальной школе [Текст] / Жукова Татьяна Михайловна // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития - 2018. - С. 86-88.
26. Заваденко Н. Н., Румянцева М. В. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения [Текст] / Н. Н. Заваденко, М. В. Румянцева // Русский журнал детской неврологии. - 2008. - Т. 3. - № 1. - С. 3-9.
27. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. - Москва: Академический Проект, 2004. С 15.
28. Иншакова О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода [Текст] / Ольга Борисовна Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22 – 28.
29. Кобзарева И.И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения [Текст] / Инна Ивановна Кобзарева // Наука. Инновации. Технологии. 2010. - № 4. - С. 99
30. Кодермятов Р. Э., Тумакова Н. А., Сенцов А. Э., Павловская Е. В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [Текст] / Р. Э. Кодермятов и др. // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1738-1740.
31. Кожевникова В. Дисграфия и ее симптоматика [Текст] / Ирина Васильевна Кожевникова // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. - Новосибирск, 2018. - С. 183-184.
32. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы [Текст] / под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. – Санкт-Петербург: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. -С 93.
33. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Алексаедр Николаевич Корнев. – Санкт-петербург : Речь, 2003. – 330 с.

34. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие [Текст] / Александр Николаевич Корнев. — Санкт-Петербург : ИД «МиМ», 1997. — 286 с.;
35. Корнев А. Н. Обучение чтению дошкольников полуглобальным методом [Текст]: методическое пособие / А. Н. Корнев, А. С. Авраменко. - Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2013. - 220 с.
36. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика) [Текст] / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. - Москва: Сентябрь, 2004. - 208 с.
37. Крючкова Д. С. Дислексия и дисграфия в речи обучающихся как общеобразовательная проблема [Текст] / Д. С. Крючкова // Ученые записки Орловского государственного университета. - 2015. - № 1 (64). - С. 317-320.
38. Кучерова О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности [Текст] / Ольга Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. - 2018. - № 2. - С. 174-178.
39. Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Образование, 1997. – 171 с.
40. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: Учеб. пособие / Раиса Ивановна Лалаева. – Санкт-Петербург : Лениздат : Союз, 2002. - 222 с.
41. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / Роза Еевгеньевна Левина. - Москва, «Аркти», 2005 г. С - 118.

42. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / Алексей Алексеевич Леонтьев. - 4-е изд., испр. - Москва: Смысл, 2005. - 287 с.
43. Логинова Е. Д. Книга на занятиях декоративно-прикладным искусством [Текст] / Елена Дмитриевна Логинова // Детская книга о живой природе: познавательные, нравственные и эстетические аспекты. - Нижний Тагил : НТГСПА, 2012. - С. 216-217.
44. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
45. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст]: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии /А. Р. Лурия. - Москва: Academia, 2002. – 345 с.
46. Лурия А. Р. Язык и сознание [Текст] / Александр Романович Лурия. - Санкт-Петербург: Питер, 2019. - 333 с.
47. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения [Текст] : книга для учителя : из опыта работы / Софья Николаевна Лысенкова. - Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.
48. Мацина А. В. Особенности предпосылок нарушений письменной речи: дисграфия [Текст] / А. В. Мацина // Развитие личности в современном образовательном пространстве: подходы и технологии. - 2017. - С. 34-36.
49. Мочалова Л. Н. Языковые механизмы у детей с ограниченными возможностями здоровья: монография [Текст] / Л. Н. Мочалова, Е. В. Шлай. - Архангельск: САФУ, 2016. – 158 с.
50. Нагорная Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе

межпоколенческого перехода [Текст] / Г. А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. - 2008. - № 2. - С. 169.

51. Найн М. В. Логопедия. Нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия) [Текст]: учебная и рабочая программы и методические материалы к ним : блок дисциплин предметной подготовки : специальность 050715 "Логопедия" / М. В. Найн ; М-во образования и науки Российской Федерации, Челябинский гос. пед. ун-т, Фак. коррекц. педагогики, Каф. спец. педагогики, психологии и предметных методик. - Челябинск : Цицеро, 2011. – 83 с.

52. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е.А. Козыревой) [Текст] / Е. А. Козырева // Школьный психолог. - 2000. - № 10. - С. 14-16.

53. Овчарова А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория [Текст] / А. П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - № 3(4). – 2012. - С. 70-78.

54. Парамонова Л. Г. Легкий способ научиться правильно говорить и писать : дефекты произношения, дислексия, дисграфия [Текст] / Л. Г. Парамонова. - Москва : АСТ, 2008. - 463 с.

55. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Людмила Гиоргиевна Парамонова. – Санкт-петербург: Лениздат : Союз, 2001. – 238 с.

56. Пермякова М. Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе: учебное пособие для студентов, обучающихся по программе бакалавриата по направлению подготовки 030300 (37.03.01) "Психология" [Текст] / М. Е. Пермякова. - Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2015. – 122 с.

57. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст]: учебное пособие / Ахутина Т. В. и др.; под общ. ред. О. Б. Иншаковой ;

Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - 2-е изд., испр. - Москва: МПСИ ; Воронеж : Изд. дом РАО ; 2007. – 189 с.

58. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст]: учебное пособие / Т. В. Ахутина и др.; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. - 2-е изд., испр. - Москва : МПСИ, 2017. – 286 с.

59. Поваляева М. А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Изд. 9-е.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.-С 149.

60. Поляшова Н. В. Психологические основы здоровьесберегающего образовательного процесса в начальной школе [Текст] : учебное пособие / Н. В. Поляшова, И. А. Новикова, И. Г. Маракучина. - Архангельск: ИПЦ САФУ, 2012. – 145 с.

61. Пономаренко Е.С. Краткий курс тифлопсихологии и тифлопедагогики [Текст]: Учебно-методическое пособие / Евгений С. Пономаренко. - Оренбург, 2009. – 124 с.

62. Проглядова Г. А. Формирование базиса для овладения шрифтом Брайля: учебно-методическое пособие [Текст] / Г. А. Проглядова, В. З. Денискина. - Москва: МПГУ, 2018. - 115 с.

63. Пустовойтов Ю.Л. Причины нарушений зрения и их профилактика [Текст] / Юрий Леонидович Пустовойтова // Гуманитарные научные исследования. - 2017. - № 3 (67). - С. 157-161.

64. Рождественский Н. С. Развитие орфографических навыков у учащихся II класса [Текст] / Николай Сергеевич Рождественский. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 112 с.

65. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса [Текст] / М. И. Рожкова // Психология и педагогика социального воспитания. - Кострома: КГУ, 2005.- С. 76.

66. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Елена Николаевна Российская. - Москва, «Айрис – пресс», 2005 г.-С. 14.

67. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин [Текст]: монография /Маргарита Николаевна Русецкая. - Санкт-Петербург: КАРО, 2007. - 191 с.
68. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / И. Н. Садовникова. - Москва : Парадигма, 2011. – 279 с.
69. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] / И. Н. Садовникова. - Москва, «Аркти», 2005 г.-С. 106.
70. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст]: Кн. для учителя /И. Н. Садовникова. - Москва: Просвещение, 1983. - 112 с.
71. Сакулина Нина Павловна, Рисование в дошкольном детстве. — М.: Просвещение, 1965. - С. 187.
72. Салихова Э. А. Основы психолингвистики [Текст]: экстерн-пособие /Элина Ахнафовна Салихова. - 2-е изд., стереотип. - Москва: Флинта, 2018. - 102 с.
73. Саматова А. В. Родительские установки и социальная среда как важнейшие факторы формирования полноценной личности, адекватной самооценки и позитивной Я-концепции детей и подростков с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Александра В. Саматова. - Москва: РГБС. - Ч. 2. - 2017. – 73 с.
74. Свободина Н. Г. Дисграфия [Текст] / Наталия Г. Свободнова // Директор школы. - 2013. - № 10 (183). - С. 100-105.
75. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / Анна Леонидовна Сиротюк. 3-е изд. - Москва: ТЦ Сфера, 2018. — 288 с.
76. Сиротюк М. В. Смешанная дисграфия - миф или реальность? [Текст] / Виктор Сиротюк // Дефектология. - 2006. - № 2. - С. 26-29.

77. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей [Текст] / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. - 2017. - № 4. - С. 91-105.
78. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе [Текст] / Никита Константинович Смирнов. – Москва: АПК и ПРО, 2002. - С.121.
79. Сороколетова Е. Н. Педагогическое взаимодействие в классах коррекционно-развивающего обучения [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Сороколетова. - Махачкала, 2008. - 160 с.
80. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики [Текст] / Ф. де Соссюр ; изданный Ш. Балли и А. Сеше при участии А. Ридлингера ; пер. фр. А. М. Сухотина ; под ред. и с примеч. Р. О. Шор. - Изд. 7-е. - Москва : URSS, 2016. – 269 с.
81. Ставцева Е. В. Обучение написанию деловых писем на иностранном языке студентов экономических специальностей вузов: английский язык, бакалавриат [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Елена Викторовна Ставцева. - Москва, 2018. - 24 с.
82. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Любовь Григорьевна Субботина. - Кемерово, 2012. - 22 с.
83. Суворина Е.А. УМК "Автодидактика: каллиграфия" как модель учебного предмета деятельностного типа [Текст] / Елена Александровна Суворина // Материалы международной научной конференции "Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе". - 2018. - С. 309-311.

84. Сухонина Н.С. Диагностика развития зрительно-тактильного восприятия слабовидящих младших школьников [Текст] / Наталья Сергеевна Сухонина // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2016. - № 4 (169). - С. 147-150.
85. Текучева И.В. Виды грамматических упражнений в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX века [Текст] / Ирина Викторовна Текучева // Наука и школа. - 2017. - № 6. - С. 70-75.
86. Тлехурай М.К. Письменная речь в системе работы по развитию русской связной речи учащихся начальных классов национальной школы [Текст] / Марзият Касеевна Тлехурай// Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2015. - № 4. - С. 76-81.
87. Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса [Текст] / Ольга Алексеевна Токарева. - — Москва, 1963. - С. 186.
88. Токарева Ю. А. Психология детско-родительского взаимодействия [Текст] : монография / Юлия Александровна Токарева. - Москва : IRISBOOK, 2011. - 510 с.
89. Токарева Ю. А. Психология детско-родительского взаимодействия [Текст]: монография / Юлия Александровна Токарева. - Москва : IRISBOOK, 2011. - 510 с.
90. Трауготт Н. Н. Очерки физиологии высшей нервной деятельности человека [Текст] / Н. Н. Трауготт, Л. Я. Балонов, А. Е. Личко. - Москва: Медгиз, 1957. - 247 с.
91. Тютюнникова Е.Б., Лыскова А.С. Врожденные и приобретенные нарушения зрения у детей [Текст] / Е. Б. Тютюнник, А. С. Лыскова // Образование и наука в современных реалиях. Редколлегия: О.Н. Широков и др. - 2018. - С. 40-42.
92. Учебно-воспитательная работа в школе для детей с задержкой психического развития [Текст] : Сб. науч. тр. / НИИ дефектологии АПН СССР; Под ред. Т.А. Власовой и Н.А. Никашиной. - Москва, 1977. - 99 с.

93. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д. Н. Ушаков. - Москва: АСТ, 2008. - 1054 с.

94. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf

95. Феталиева Л.П., Шихалиева С.Х., Караева С.А. Формирование толерантности участников образовательного процесса в инклюзивном обучении начальной школы [Текст] / Л. П. Феталиева и др. // Инновационная наука. - 2016. - № 1-2 (13). - С. 225-229.

96. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540600 (050700) "Педагогика" / Людмила В. Фомичева. - Санкт-Петербург: КАРО, 2007. - 249 с.

97. Формирование здоровья субъектов образовательного процесса сельской школы в условиях Крайнего Севера [Текст]: монография / Н. Н. Малярчук и др.; под ред. Наталья Николаевна Малярчук. - Тюмень : Вектор-Бук, 2007. - 198 с.

98. Харитоновна О.А., Слюсарская Т.В. Коррекция развития произвольного внимания у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / О. А. Христова, Т. В. Слюсарская // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста / под общ. ред. Т.И. Никифоровой, Т.И. Гризлик, Л.А. Григорович. - 2015. - С. 708-711.

99. Хватцев М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст]: пособие для логопедов, студентов пед. вузов и родителей / М.Е. Хватцев. – Санкт-Петербург: Дельта+ : КАРО, 2004. - 266 с.

100. Хватцев М.Е. Аграфия и дисграфия [Текст] / М. Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии - Москва, 1997. - С. 63.
101. Хватцев М.Е. Недостатки речи у детей и их устранение [Текст] / Михаил Ефимович Хватцев. - Москва, 1939. - С.1.
102. Хватцев М.Е. Устранение возрастных особенностей произношения [Текст] / Михаил Ефимович Хватцев // Логопедия: работа с дошкольниками. - Москва, 1996. - С.503.
103. Холод В.Л., Холод А.В. Социально-педагогическая защита детей и молодежи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях единого воспитательного пространства сельского района [Текст] / В. Л. Холод, А. В. Холод // Известия Академии педагогических и социальных наук. - 2018. - № 2. - С. 196-202.
104. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление [Текст]: Учеб. пособие / Любовь Семеновна Цветкова. - Москва: Юристъ, 1997. - 255 с.
105. Цибульникова В. Е. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании [Текст] : учебное пособие (с практикумом) для студентов педагогических вузов / В. Е. Цибульникова, Е. А. Леванова; под общей редакцией доктора педагогических наук, профессора Е. А. Левановой. - Москва: МПГУ, 2017. - 147 с.
106. Чистякова О. В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс [Текст] : / Ольга Викторовна Чистякова. - Санкт-Петербург : Литера, 2017. – 79 с.
107. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию [Текст] : 500 упражнений для учащихся 1-4 классов : эффективная методика, разный уровень сложности заданий / Ольга Викторовна Чистякова. - Санкт-Петербург : Литера, 2017. – 221 с.

108. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст]: учебное пособие / Ирина Анатольевна Шаповал. - Москва: Сфера, 2005. – 311 с.
109. Шаповал И. А. Специальная психология [Текст]: учебное пособие / И. А. Шаповал. – Москва: Сфера, 2005. – 224 с.
110. Шаповал И. А. Специальная психология [Текст]: учебное пособие / И. А. Шаповал. – Москва: Сфера, 2005. – 224 с.
111. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика [Текст] / А. М. - Москва: Ин-т языкознания РАН, 1999. - 165 с.
112. Шеховцова Т. С. Методика преподавания русского языка (специальная) [Текст]: учебное пособие: направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование: профиль подготовки "Логопедия": бакалавриат / Татьяна Сергеевна Шеховцова. - Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2016. - 141 с.
113. Шеховцова Т. С. Формы логопедической работы [Текст] : учебное пособие : Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование : Профиль подготовки "Логопедия" : Бакалавриат / Тамара Сергеевна Шеховцова. - Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2016. - 119 с.
114. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: проблемы и перспективы [Текст] / Евгений Николаевич Шиянова. - Москва: Академия, 1991. - 372 с.
115. Шмакова А. Д. Дисграфия как психолингвистический и лингвистический феномен [Текст] / Александра Д. Шмакова; под ред. О. Е. Циганковой // Наука. Технологии. Инновации. - 2017. - С. 311-313.
116. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л. В. Щерба; сост. И. А. Федонина. - Москва: Флинта: Наука, 2016. – 347 с.

117. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба ; под ред.: Л. Р. Зиндера, М. И. Матусевич. - Изд. 4-е. - Москва : URSS, 2008. – 427 с.
118. Щерба Л. В., Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба; Ответс. редак. М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндер. — Москва, 2008.- С.110.
119. Юдин Т. И. Евгеника: Учение об улучшении природных свойств человека [Текст] / Тихон Иванович Юдин. - Москва: Сабашниковы, 1925. - 239 с.
120. Ядрихинский А.М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе [Текст] / Андрей Михайлович Ядрихинский // Сибирский педагогический журнал. - 2016. -№ 6. - С. 226.
121. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка [Текст] / Татьяна Гелиевна Яничева // Журнал практического психолога. - 1999. - № 3. - С. 101-119.
122. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Анна. В. Ястребова. – Москва: Просвещение,1984.- С.158.
123. British Dyslexia Association. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <https://www.bdadyslexia.org.uk/>
124. Chia N. K. H. Words without meaning [Text] / N. K. H. Chia // Montessori Education: The International Montessori Journal. — 1995. — № 7. — P. 18—19.
125. Frith U. Beneath the surface of developmental dyslexia [Text] / Patterson K. E., Marshall J. C., Clothart M. (Eds). Surface Dyslexia. — London : Routledge & Kegan Paul, 1985. — P. 301—430.
126. ICD-10. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <https://icd.who.int/browse10/2010/en#!Y15>

127. International Dyslexia Association IDA. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <https://dyslexiaida.org/>
128. NICHD. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <https://www.nichd.nih.gov/>
129. Richards R. G. The writing Dilemma: Understanding Disgraphia [Text] / Regina G. Richards. – RET Centre Press, 1998. – 64 p

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Буквы-прилипалы.

Вычеркни повторяющиеся буквы, составь предложения. Прочти рассказ(запиши).

Слклолпро нлаллстлулплилт злилмлал.

Уыпыадуыты нья зыемылыню сывыерыкыаыюыщыиые сынеыжыинкыи

Лаеса аи паолае баудауата баеалыамаи.

Сльн мрз згн млкх зврй в нрк.

Проверь себя:

Скоро наступит зима. Упадут на землю сверкающие снежинки. Лес и поле будут белым. Сильные морозы загонят мелких зверей в норки.

2.Сбежавшие гласные.

Вставь в набор из согласных слева гласные, стоящие справа

Смь рз тмрь –дн рз тржь.

е а о е о и а о е

Бз трд н втищшь _ рбк прд.

е уа е ыаи и ыу и

уа

Н мй ст рблй, _ мй ст дрзй.

е ие о уе а ие о уе

Дл врм- птх час.

еу ея - оеа.

Нвх дрзй нжвй, _ стрх н трй.

Оы уе аиа а аы е аыа

Правильные ответы:

Семь раз отмерь - один раз отрежь.

Без труда не вытащишь рыбку из пруда.

Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Делу время - потехе час.

Новых друзей наживай, а старых не забывай.

3. Отличаем похожие буквы

а. Расшифруй эти глаголы. Следи за написанием букв, обозначение шифровки п-3, т-2

3о2и3ь ко23и3ь с2 е3ь Золс3е3ь 3о23а3ь ки2я3и3ь 2омни3ь 2о2и3ь.

Расшифруй и запиши предложения.

ОЗ 3о2о3а ко2ы3 2ыль 2о 2олю ле3и3

3о2ор и 2ила-инструмен3ы

До 2оры ос3ры 3о2оры.

б. Расшифруй слова, где буква «д» - ↓.

↓очка, у↓о↓, ↓е↓ушка, ↓орога, чу↓ак, ↓ела. ↓, ра↓ость, ↓у↓ит, ро↓ня.

о↓наж↓ы, ↓Ом, у↓очка, ↓ое↓ает О↓елал, ↓еньги ↓о↓елать, ↓ога↓аться

Расшифруй слова, где буква «б» - ↑.

↑а↑очка, ↑а↑ушка, ↑у↑нить, ↑у↑енцы, ↑очка, у↑рал, ↑умага, ↑о↑ы, за↑ота,

↑илет, за↑ыл, о↑ратно, ↑ар↑арис, ↑у↑ен, ↑усы, у↑ежал, ↑а↑ушка, ↑уквы.

Расшифруй словосочетания и запиши «б» - ↑, «д» - ↓.

↓о↑рый ↓е↓ушка

↑е↓ный ↓я↓я

↑езо↑и↓ная ↓ворняя

↑о↓ливый ↑ычок

↓авний ↓руг

Из данных слов составь и запиши предложения. Вставь буквы б, д

1) На, _ыло, _ятла, _упло, _у_е.

2) _а_ушка, гри_ы, _етям, и, _руснику, со_ирала.

3) У, _е_а, _оро_а, Мороза, _елоснежная, _линная.

4) На, _ыло, _лю_це, я_локо, _льшое.

5) Около, _ереза, _ыла, _ома, старая, _елая, _ольшая.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. КОМПЛЕКС ИГР ПО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Филворд.

а. Найди и подчеркни названия птиц (читая буквы по вертикали и горизонтали)

С	Т	Р	И	Ж	Г	Р	А	Ч
Ч	С	В	О	Р	О	Б	Е	Й
А	О	В	О	Р	О	Н	А	С
Й	Й	С	О	Р	О	К	А	Ы
К	К	И	В	О	Л	Г	А	Ч
А	А	С	И	Н	И	Ч	К	А

Слова филворда : стриж, грач, чайка, воробей, сорока, ворона, иволга, синичка, сыч, сойка

б. Найди и выдели названия цветов

А	И	Й	О	Б	У	Л	О	Г	В	К	Р	А	С	Н	Ы	Й	Р	Й	С
Л	Н	Е	Н	Ч	И	Р	О	К	А	Е	Т	О	В	Ч	Ё	Р	Н	Ы	Е
Ы	Д	В	Ы	Й	О	Р	А	А	Н	Л	Д	Й	Ы	Й	Ы	Н	Я	У	Р
Й	И	Г	О	В	Ы	Й	Н	Й	И	О	Г	Б	Е	Л	Ы	Й	Р	Б	Е
Т	О	Й	И	Н	О	В	Ж	Ы	Л	И	Й	Ы	З	Й	Ы	Т	Л	Ё	Ж
О	М	А	Л	А	С	Ы	Е	В	Ь	Ф	С	Р	Е	Л	Ё	Н	Ы	Й	Л
Л	Й	В	Ы	Й	И	Й	В	Е	Н	Й	И	Е	О	З	О	В	Ы	Й	И
О	Ы	Е	Н	Е	Р	Й	Ы	Ж	Ы	И	Н	С	Р	Й	Ы	Н	Н	О	М
З	Н	Т	А	Л	А	С	Й	Е	Й	К	О	Р	А	Л	Л	О	В	Ы	Й
Б	И	Р	Ю	З	О	В	Ы	Б	Й	Ы	В	О	К	Ь	Л	И	С	А	В

Слова филворда :алый, бежевый, белый, бирюзовый, ванильный, васильковый, голубой, жёлтый, зелёный, золотой, индиговый, коралловый, коричневый, красный, лимонный, малиновый, оранжевый, розовый, салатный, серебряный, серый, синий, сиреневый, фиолетовый, чёрный

в. Найди названия 12 месяцев

Е	С	А	С	О	Ь	Н	О	Ь
Н	Т	П	Ь	К	Л	Н	Я	Н
Т	С	Р	Р	Т	А	Р	Б	Ю
Я	У	Е	Б	Я	Р	Ь	Е	И
Б	Г	Л	Я	Н	В	М	А	Р
Р	В	Ь	М	В	Е	Б	Р	Т
Ь	А	Ь	А	А	Ф	А	Ь	Г
И	Ю	Л	Й	Р	Ь	К	Е	Д

2. Морской бой.

Прочитай шифр и напиши слова.

	А	Б	Г	Д
1	фар	Мо	Ток	сун
2	тер	Дук	Ра	тюг
3	ло	У	Тук	ка
4	куш	Сви	Об	руч

А1Г3 – Г2А4Д3 – Д1Б2 – Б3Д2 – Г4Д4 - Б4А2 –

А1Г3 – фартук Г2А4Д3 – ракушка Д1Б2 – сундук Б3Д2 – уютюг Г4Д4
- обруч Б4А2 – свитер

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. КОМПЛЕКС ТЕСТОВ ПО ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Тесты с пропусками гласных. Разные уровни сложности.

Вставь гласные. Запиши

Б_лк_.

Б_лк_ ж_в_т в_д_пл_. _б_лк_ п_ш_ст_й хв_ст . _б_лк_ т_пл__ шк_рк_.
_й з_м_й т_пл_. _н_ ч_ст_ с_д_т н_ с_чк_.

К_т.

_ М_ш_ ж_л к_т. Зв_л_ к_т_ Р_ж_к. Хв_ст _ Р_ж_к_ п_ш_ст_й.
М_льч_к ч_ст_ _гр_л с к_т_м. _н_ б_л_ др_зь_.

Кн_г_.

Д_д_ _р_ пр_н_с кн_г_. Т_м з_йк_ _ м_шк_, Т_н_ _ м_ч_к, сл_н _
к_нь. М_ л_б_м ст_х_.
с _нь.

Пр_бл_ж_тс_ _с_ _нь.

Ч_щ_ ст_л_ в_п_д_ть д_жд_. З_мл_ в_с_д_ _ж_ _с_п_н_ ж_лт_м_ _
л_сть_м_. Р_ж_сл_шн_г_л_с_п_вч_х пт_ц. _н_г_т_в_тс_к
п_р_л_т_в_т_пл_ _кр_.

Кл_н.

_д_м_р_скл_н. Н_в_тк_кл_н_с_л_пт_ц_. _т_г_лк_. С_р
_ж_д_л_м_кр_шк_хл_б_з_р_н.

Л_б_м_ _гр_шк_.

Шл_дн_. Пл_ш_в_й_м_шк_п_ст_р_л. Н_с_ _ш_ст_л_т_мн_м_ _
_гр_зн_м_. Н_тк_т_рч_т_н_ж_в_т_. Н_М_т_л_б_л_гр_ть_с_н
_м. М_льч_к_бр_л_гр_шк_в_кр_в_ть.

З_м_й.

Ст _ _т д _к_брь н_ дв _р _ . Тр _щ_т л _т _ _м _р _з _ . Д _ _т х _л _дн
_ _с _льн _ _в _тр _ . Б _р _зк _ _л _п_ст _ _т б _з л _сть _в, г _л _ . Т
_лк _с _сн_ д_ _ль в з _л _н _м н_р _д _ . М _дв _дь з_л _з в св _ _б _рл _г _
_сп _т. Б _лк_ в д _пл _ _ст гр _бк _ _ _р _шк _ . В _лк _п _н _ч_м в _ _т
_т г _л _д_ .

З _м _й в л _с _ .

Н_ст _п_ _т р_нн _ _з _мн _ _ _тр _ . М _гк _хр _ст _т п _д н
_г_м _сн _г. В _т _чк _б _р _з _кр_ш _н _п _ш _ст _м _н _м. Ц _п _чк _
сл _д _в вь _тс _п _л _сн _й _п _шк _ . П _с_м _м _кр_ _п _л _нк _пр _б
_ж_л з_йк_ . В _с _л _ _ст_йк_ пт _ц_пр _н _сл_сь н_д _п _шк _й_л _с_ . _н_
р_зм _ст _л_сь н_в _рх _шк _ст_р _г _д _р _в_ . Х _р _ш _п_хн _т в л _с _
см _л _й _хв _ _й.

Вставь только гласные а, о

Был_зим_. Был_х_л_дн_. Ир_,_лин_ _п_шли н_г_рку. _ни весел_к_т_лись с
горки. Т_м был_мн_г_ребят. Юр_и Свет_бег_ли с с_б_к_чк_й Жучк_й. _н_
л_ял_и вилял_хв_ст_м. Ск_р_стемнел_. Ребят_р_з_ились п_д_м_м.

2.Подружи слова

Найди ошибки в употреблении слов и предлогов (маленьких слов). Прочти правильно, запиши.

Птица летит над небом.

На столе лежит красная яблоко.

На дереве выросли сладкие слива.

И Аллы зацвел роза.

Учитель пишет в доске.

Паша рисует за альбомом.

Анна вяжет теплое шарф.

В небе светила яркая солнце.

На клену распустились разноцветные листья.

Мама поднимается вниз по ступеням.

По улице шел сильный дождь.

И детей красивые машинка.

Света надевает теплую шубку и длинный шарф.

Ваня бежал лесу по.

Руслан над первым классе.

У зоопарка живут редкие животные.

Кот гулял за крыше.

Шишки падают на землю.

Собака Жучка лает в коту.

Игорь катается на велосипеде.

Инна с папой катаются на лодке в реке.

На телевизоре сегодня показывают интересные фильмы.

Кошка вошла из дома.

Белый снег лежит на полях и деревьях.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАБОТУ С ТЕКСТОМ ВО ВРЕМЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Тексты без границ слов.

Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно

Белки.

Душистойсмолойпахнетбор. Устаройсосныпрыгаютбелки. Снялизверькипушистыесерыешубки. Рыжимисталиунихспинки, пышныххвосты. Всюдолгуюзимубелкижиливлесу.

Ответраистужипряталисьвтеплонгнезде. Онирадысветлойвесне.

Любимыйтеатр.

ВМосквеестьтеатркукол. ИннаиТатьянаидуттуда срадостью. Настенечудеснычасы. Наступилполдень. Петухзовётдетей.

Издомиковвышлимедведькозёлсвиньяизаигралипесенку.

Девочкивзяливказсебилеты, селинаместа. Открыласьсцена. Залзатих.

Осень.

Сераяихолоднаяосень. Чащельётльётдождь. Уныловполевоетветер. Чуткаятшинавосеннемлесу. Поблёлклинавшиеназемлюлистья.

Толькоиногданаголойветкеможнонайтималенькийфлажок.

Этопоследнийлисток. Надземлёмплывутхмурыетучи. Вот-вотпойдётсянег.

Сентябрь.

Наступилсентябрь. Ученикиселизапарты. Школьники теперьмалогуляют. Им надоучитьуроки. Амалышицелыйденьиграютнаулице. Надворепокатепо.

Носолнышкогреетвсёменьше. Наклумбахещецветутастрыифлоксы.

Скоробудутлечьдожди.

2. Тексты без заглавных букв и точек.

Найди границы предложений. Поставь точку и заглавную букву.

зима в лесу

*повалил снег хлопьями стало в лесу светло явились с севера зимние гости
это птицы с красной шапочкой, снегири они летят к красной рябине и
клюют плоды у белочки запасы еды в своём дупле спит медведь в берлоге в
новой шубке заяц новый красивый наряд у лисицы-плутовки в своей норке ёж
накрылся листьями зарылись в мох лягушки только голодный и злой волк
бродит на лесной опушке*

скоро зима

*под густой зелёной ёлочкой заяц строит свой дом переменяла белка шубку
на зиму чинит гнездо лиса бегаёт по полям роет мышинные норки забрался
под низкий пенёк хорёк у него там просторные хоромы ёжик укрылся
опавшими листьями и уснул на всю зиму ушёл глубоко в землю крот лесные
мыши попрятались в мох скрылись и лягушки забрались в ил*

летний дождик

*стоял жаркий день вдруг налетел ветерок набежала тёмная туча она не
спрятала солнце полил дождик солнце осветило окрестность капли дождя
тяжело ударяли по цветам и траве они повисли на травинках и листочках в
каждой капельке-дождейке играл солнечный луч перестал дождь
посмотрите на небо кто-то выстроил разноцветный мост от заречных
лугов до деревни идёт легкий парок от земли воздух наполняет запахи
полевых цветов*

собака рой

*маленькая девочка аня потерялась её бабушка льёт слёзы взрослые позвали
на помощь собаку роя он обнюхал детские тапочки и потянул за собой
ребят на улице рой быстро взял след а вот и потеряшка у входа в парк
стояла малышка аня радостно побежала к бабушке*

беда

высоко в небе светило весеннее солнце ребята вывели козлят на свежую сочную травку откуда-то доносился запах гари и дыма это горела сухая трава огонь уже лизал нижние ветки юных деревьев ребята срубили еловые ветки лапы и начали тушить пожар из муравейника тонкой струйкой шёл дымок муравьи пережили трудную и долгую зиму не довелось им встретить весну и тёплое лето поникли сосны и ели не поют уже птицы на кочках видны горстки пепла

3. Восстанови предложение и рассказ.

Составьте и запишите предложения, а затем связный текст из предложений.

Озаглавьте его.

-1-

ёжика, подарил, дедушка, ребятам

в, он, летом, жил, сарае

ежик, в, зимой, норе, уснул

голодный, ежик, вернется, весной

мышь! берегитесь

-2-

жалобно, лесу, в, стонут, деревья

мчится, голы, по, ветер, ветвям, холодный

настоящая, зима, пришла, уже

верхушки, деревьев, качает, он

-3-

дни, мягкие, серые, стояли

легким, завалила, город, зима, снежком

стоят, деревья, снегу, все

узкую, утром, беседке, к, расчистили, мы, дорожку

-4-

в, сидят, гнезде, птенцы

громко, они, пищат

*есть, хотят, малыши,
к, летит, ним, мама
червяка, она, несет, маленького
птичка, детей, спешит, своих, покормить*

-5-

*резкий, часто, ветер, дует
с, листья, деревьев, опадают, жёлтые
и, частый, днем, дождь, ночью, моросит
журавлей, небе, крик, грустный, в, раздался*

-6-

*снег, деревья, накрыл, пушистый
следов, на, много, снегу, видно
проскакал, ночью, хорек, вот
ведут, следы, к, берлоге, медвежьи
заячьи, на, полянке, следы, оставлены*

-7-

*вьюги, удивительным, стал, после, лес,
хвойной, ель, в, стояла, кольчуге
шапка, макушке, на, снежная, сосны,
сугроб, полянке, на, у, возвышался, тропинки*

Приложение 5.

1. Обучение простым формам фонематического анализа

Игра «Часы»

Детям предлагаются часы с циферблатом двух цветов. Дети определяют, какой звук в слове, выбирая часы определенного цвета. Далее дети определяют место данного звука в слове 1-ый, 2-ой, 3-ий и тд. и ставят стрелку на определенную цифру.

Игра в лото

Детям предлагаются карточки с картинками на слова, включающие данный звук и не имеющие его, а так же квадратики с буквой и без нее. Педагог называет слова. Дети находят на карточке соответствующую картинку, определяют есть ли в ее названии данный звук и закрывают картинку квадратиком с буквой, или цветным квадратом без буквы, если в слове нет данного звука.

К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова. Предлагаются картинки, названия которых начинаются с ударного гласного (уши, облако, утка).

Изменить 1-ый звук слова (кость - гость, парта - карта, моль - боль - соль).

Лото «Необычные цветы»

На доске прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков. У детей находятся лепестки с изображениями различных предметов. Дети выбирают только те изображения, названия которых начинается с заданного звука. Выбранный лепесток прикрепляется к контуру цветка.

Лото «Какой первый звук?»

Детям предлагаются карточки лото на слова, начинающиеся, например, со звуков М, Ш, Р и соответствующие буквы. Педагог называет слово. Дети находят картинку, называют её, определяют первый звук и закрывают картинку буквой, соответствующей первому звуку слова.

Игра «Найди картинку»

Детям предлагаются карточки, каждая из двух квадратиков. На одном из них нарисован предмет. Дети называют предмет, определяют первый звук в его названии, находят соответствующую букву и кладут её между квадратами. Затем они подбирают картинку, название которой начинается с того же звука, и кладут её на 2-ой квадрат.

Разложить в три ряда картинки, в названиях которых есть нужный звук; первый ряд - картинки, в названии которых звук слышится в начале слова; второй ряд - в середине слова, третий - в конце слова.

Игра «Светофор»

Используется бумажная полоска, разделенная на 3 части: красная левая часть - начало слова, средняя желтая - середина, зеленая правая - конец.

Педагог называет слово. В зависимости от того, где слышится заданный звук в слове, дети ставят фишку на красную, желтую или зеленую часть полоски.