



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

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

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного
возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической
дисграфии

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 объём заимствований:
40,23 % авторского текста

Работа рекомендуется к защите
рекомендуется/не рекомендуется

№ 305 «18» 10 2023 г.
зав. кафедрой специальной
педагогика, психологии и предметных
методик Дружинина Л.А.

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306/173-2-2
Король Оксана Юрьевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Резникова Е.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	7
1.2 Становление письма у детей в онтогенезе	17
1.3 Дисграфии, классификация и характеристики.....	27
Выводы по 1 главе.....	37
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО- АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ .	40
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.....	40
2.2 Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией	50
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.....	61
Выводы по 2 главе.....	72
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ	73
3.1 Изучение письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.....	73
3.2 Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе ее преодоления	86
3.3 Анализ результатов эксперимента	96
Выводы по 3 главе.....	106

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	108
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	111

ВВЕДЕНИЕ

Письмо, как одно из важных средств общения, обеспечивает возможность человеку выразить свои мысли, передать речевую информацию в графическом виде, что позволяет сохранить ее для современников и будущих поколений. Процесс овладения письмом важен для младших школьников поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. У детей с дисграфией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика, что приводит к нарушениям речи и, соответственно, к трудностям обучения письму.

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

Коррекционная работа, а также своевременное выявление дисграфии, в совокупности с точным определением ее отличительных признаков является очень важным механизмом для разработки системы логопедической работы по коррекции нарушений письма, и по предупреждению школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность работы.

Таким образом, актуальность и значимость данной проблемы определили выбор темы нашего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии».

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

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

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

Задачи работы:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.
3. Разработать комплекс заданий и упражнений по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников на занятиях логопеда.

Гипотеза исследования: результативность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии будет успешнее если будет использоваться на коррекционных занятиях комплекс заданий и упражнений для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников.

Методологической основой исследования являются: учение об общих закономерностях развития детей с нормой и нарушениями

(Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.), фундаментальные исследования по проблеме нарушений письменной речи (А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова и др.), обучение и фундаментальные исследования о психофизиологических механизмы и психологической структуре процесса письма (Б.А. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников по теме исследования, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования: изучен, проанализирован и уточнен понятийный аппарат по теме исследования (психолого-педагогическое сопровождение, письмо, дисграфия, артикуляторно-акустическая дисграфия).

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

База исследования: исследование было проведено на базе МБОУ СОШ №1, г. Верхнего Уфалея. В исследовании приняли участие 8 детей младшего школьного возраста (9-10 лет, 3 класс) с артикуляторно-акустической дисграфией.

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, включающего 83 наименования, 3 приложения. Общий объем диссертации составляет 141 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Логика нашего исследования предполагает рассмотреть трактовку понятий «сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение» в психолого-педагогической литературе. Данный вопрос был отражен в исследованиях таких авторов, как Э.М. Александровская, И.М. Бондаренко, Л.И. Загляда, Е.И. Казакова, А.Ю. Качимская, А.М. Ковешникова, Н.И. Кокуркина, Н.Л. Коновалова, Н.В. Куренкова, Н.Н. Малофеев, Г.А. Нагорная, А.П. Овчарова, Н.Я. Семаго, Г.А. Спирина, Л.Г. Субботина, О.Ю. Тришина, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.

Понятие «сопровождение» возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и лично ориентированного подхода к развитию личности ребенка. Данное понятие в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальные решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия, в которых несет он сам [24].

В исследованиях Н.Л. Коноваловой «сопровождение» определяется как организованные для решений какой-либо проблемы или трудностей взаимные действия сопровождающего и сопровождаемого, которые могут возникнуть на определенном этапе развития, сопровождаемого [27].

А.П. Овчарова трактует сопровождение как «система деятельности психологов, педагогов, родителей, направленная на создание

благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [50, с. 68].

М.Р. Битянова определяет сопровождение как профессиональную деятельность педагога-психолога, направленную на взаимодействие с ребенком и создание условий для «продуктивного продвижения по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи». Автор выделяет такие компоненты деятельности психолога в общеобразовательной организации, как создание социально-педагогических условий для развития личности и обучения детей с проблемами развития, систематическое наблюдение за психолого-педагогическим статусом ребенка и динамикой развития [4].

Е.И. Казакова под сопровождением понимает метод, который обеспечивает создание условий для принятия оптимальных решений субъектом в различных ситуациях жизненного выбора. В этом случае субъект развития определяется как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – это множество проблемных ситуаций, в разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [24].

Концепция сопровождения как новая образовательная технология в нашей стране разработана Е.И. Казаковой. В разработанной ей концепции выделено несколько источников создания отечественной системы сопровождения:

1) опыт комплексной помощи и поддержки детей в системе специального образования;

2) опыт функционирования специализированных служб, обеспечивающих разнонаправленную психолого-педагогическую медико-социальную поддержку детей и их родителей (консультативные службы, коррекционные центры, диагностические центры, службы доверия, кризисные службы и т.д.);

3) многолетняя работа психолого-медико-педагогических консультаций и комиссий для детей с проблемами в развитии, разработки координационных, научно-методических и экспертных советов, обеспечивающие развитие образовательных учреждений;

4) исследования различных крупных вузовских научных центров;

5) реализация в стране международных программ по созданию системы сопровождения развития учащихся (более 40 лет в Европе развивается система сопровождения учащихся, хорошо согласованная с системой «консультирования» и «тьюторства», в США и других странах);

б) опытно-экспериментальная и инновационная работа различных групп педагогов, психологов, социальных педагогов, специальных педагогов и психологов [24].

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [1].

Г.А. Нагорной психолого-педагогическое сопровождение понимается как полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия. По ее мнению, личность в таких отношениях занимает субъектную позицию, и сама создает полисубъектные диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации [47].

Как указывает Л.Г. Субботина, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как:

1. Профессиональная деятельность педагогических работников, направленная на помощь и поддержку учащихся в его формировании.

2. Комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, осуществляемых в ситуациях личностного становления и формирования в процессе педагогического процесса.

3. Взаимодействие субъектов сопровождения [65].

По мнению Н.Я. Семаго, психолого-педагогическое сопровождение – это целостная деятельность всех субъектов образовательного процесса. Он выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.

3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями [61].

М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко указывают, что одно из условий успешного психолого-педагогического сопровождения обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ – конструктивное междисциплинарное взаимодействие специалистов этой службы, которое в практике образовательных организаций часто имеет формальный характер [16].

По определению О.О. Монгуш, психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе [46].

Как отмечают Л.И. Загляда, Г.А. Спирина и др., под психолого-педагогическим сопровождением понимается создание для каждого ребенка таких психологических условий, которые бы позволяли наилучшим образом развивать его индивидуально-психологические и личностные особенности, удовлетворять актуальные возрастные потребности и интересы, предупреждать нежелательные отклонения в психическом развитии и поведении [20].

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко считают, что система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и

общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям и сформировать в обществе толерантное отношение к ним [43].

И.М. Бондаренко, А.М. Ковешникова целью психолого-педагогического сопровождения считают создание психологических условий для успешного развития, обучения ребенка [3].

Ю.П. Федорова в ходе исследования пришла к выводу, что психологическое сопровождение включает в себя системную работу психолога, которая способствует развитию индивидуально-личностных образований ребенка, его возможностей, потребностей и способностей. Автор выделяет такие направления, как диагностика, коррекция и просвещение. Психодиагностика должна быть информационной и направлена на выявление сильных сторон личности, систематической на всем протяжении нахождения в школе (актуальное состояние и перспективы развития) для выявления объективных и субъективных сложностей. Психокоррекционная работа зависит от психолого-педагогического статуса и уровня развития ребенка. Система сопровождения должна включать в себя согласованную деятельность всех субъектов, переориентацию педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми, обучение родителей правильному восприятию своих детей [64].

С.В. Маркова отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения имеет общие неизменные признаки:

1) сосредоточение внимания на антропологии и гуманистических подходах (понимание человека и его развитие в качестве ключевых ценностей в системе образования);

2) внимание на поддержке собственной созидательной деятельности ребенка, его способность самостоятельно решать актуальные проблемы и задачи развития;

3) осознание необходимости комплексного подхода, обеспечиваемого командной работой специалистов разных профилей;

4) общее использование основного метода сопровождения в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи при выполнении плана;

5) понимание необходимости работать в тесной связи с практической деятельностью учебных заведений [44].

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на определенные принципы.

1. Основопологающим принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка: информировать членов семьи об адекватных условиях обучения, воспитания и лечения ребенка, как в школе, так и дома, то есть способствовать созданию условий на уровне семьи и образовательного учреждения.

2. Принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекращает поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или, когда найдет подход к ее решению. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

3. Принцип системности сопровождения. Данный принцип реализуется также через единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны - резервные возможности, на которые можно будет опираться при проведении работы с детьми.

По мнению Л.В. Феединой целью психолого-педагогического сопровождения ребенка является «обеспечение нормального развития ребенка с учетом индивидуальных нормативов его развития (возрастные и индивидуальные нормы)».

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

1. Профилактика и предупреждение возникновения проблем развития ребенка с помощью ранней диагностики и коррекции.
2. Помощь в обеспечении готовности ребенка к школе и выборе образовательного маршрута.
3. Поддержка при решении проблем взаимоотношений со сверстниками, родителями, учителями.
4. Психологическое обеспечение и создание условий для реализации воспитательно-образовательных программ в школе.
5. Просвещение и консультирование по вопросам психолого-педагогических особенностей обучения и воспитания учителей и родителей.
6. Создание условий разных возможностей в обучении детей с разными образовательными потребностями.

Перечисленные выше задачи психолого-педагогического сопровождения могут быть реализованы в направлениях деятельности учителя и психолога:

- профилактика,
- диагностика,
- консультирование,
- развивающая работа,
- коррекция,
- просвещение,
- экспертиза [65].

Имеют отличия задачи психолого-педагогического сопровождения в зависимости от ступеней образования. В начальной школе на первый план

выходят определение готовности ребенка к школе и обеспечение адаптации к школе. Развитие учебной мотивации, самоорганизации и самостоятельности.

Сопровождение учащихся в основной школе направлено на поддержку и помощь в решении личностных проблем, социализации, отношении с родителями. Происходит адаптация к новым условиям обучения. Психолого-педагогическое сопровождение школьников, содействующее самоопределению профилирующих направлений будущего обучения.

В старшей школе проходит поддержка в решении экзистенциальных проблем, помощь в профильной ориентации, то есть подготовка школьников к осознанному выбору и проектированию вариантов профессиональных жизненных путей. Профилактика девиантного поведения. Сопровождение в рамках подготовки и сдачи школьниками государственных экзаменов.

Должна быть соблюдена преемственность в сопровождении ребенка при переходе из детских дошкольных учреждений, начальной, основной и старшей школы. При внедрении психолого-педагогического сопровождения на уровне класса ведущая роль принадлежит учителю, который обеспечивает необходимую педагогическую поддержку. Для этого разрабатывается совместный план развития класса и отдельного ученика. На уровне учреждения работа ведется психологами, учителями, классными руководителями, социальными педагогами, логопедами.

Системное психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется в нескольких направлениях:

1. Разработка и реализация программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей.
2. Проектирование новых типов образовательных учреждений, в которых нуждаются дети.

3. Создание профилактически-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей [77].

Рассмотрим различные формы психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальные и групповые формы: занятие (развивающее, коррекционное), психолого-педагогический тренинг, круглый стол, беседа с элементами практикума, семинар, консультация, психологическая игра, психологический урок, самодиагностика (обучающая диагностика), неделя психологии, психологический (интеллектуальный) марафон, социальный (учебный) проект.

А.П. Овчарова выделяет пять этапов сопровождения:

1. Подготовительный, направленный на подготовку методической, нормативной, социальной и психологической базы для работы как со специалистами, так и с детьми, и с их родителями. Подбирается необходимая диагностика, создается план и обозначаются сроки диагностики. Проводятся первые консультации с учителями и родителями, во время которых происходит знакомство с целями и задачами сопровождения.

2. Психолого-педагогическая диагностика, с целью определения нарушения и особенных образовательных потребностей ребенка. По мнению автора прежде всего нужно провести предварительную психологическую диагностику для выявления особенностей и нарушения психического развития. Результатом диагностики является составление прогноза речевого развития. В ходе педагогической диагностики происходит сравнение уровня развития данного ребенка с календарным возрастом, так прослеживаются сложности в обучении и воспитании, проблемы здоровья, достигнутые результаты. Проводится изучение медицинской документации.

3. Аналитический этап в первую очередь включает анализ полученной информации, в процессе которого выясняются причины

формирования выявленных проблем. На основе этого идет поиск форм и средств для работы с ребенком, составляются заключения и рекомендации на каждого ребенка.

4. Коррекционный, заключающий в себе работу по преодолению выявленного нарушения. Используются подобранные методики, которые направлены на коррекцию устной и письменной речи. А также ведется комплексная работа на развитие памяти, мышления, внимания.

5. Завершающий этап включает в себя повторную диагностику и сравнительный анализ полученных результатов. Подводятся итоги, консультирование участников процесса, дальнейшее построение схемы сопровождения [50].

О.Ю. Тришина отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение детей будет успешным, если в отношениях между сопровождаемым и сопровождающим будут присутствовать:

- открытость в отношениях всех участников процесса;
- учет индивидуальных особенностей;
- ориентация на успех;
- профессиональная компетентность человека, реализующего

психолого-педагогическое сопровождение [67].

А.Ю. Качимская считает, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дает возможность педагогам совместно с сотрудниками образовательной организации разработать цели деятельности единого коллектива (педагогов и воспитателей), решить основные задачи его функционирования в рамках вопроса преемственности, определить направление развития такой сложной системы, какой является функциональный комплекс детский сад – школа [25].

Основным субъектом, требующим психолого-педагогического сопровождения, отмечает М.М. Семаго, является ребенок с ОВЗ, который по результатам обследования на психолого-медико-педагогическом

консилиуме (ПМПк) нуждается в организации специальных образовательных условий и разработке адаптированной образовательной программы. Основные задачи психолого-педагогического сопровождения в отношении детей с ОВЗ состоят в систематическом отслеживании психолого-педагогического статуса воспитанников с ОВЗ в динамике его психического развития; в создании социально-психологических и педагогических условий для эффективности адаптации психического развития воспитанников и обеспечения их успешности; в обеспечении систематической помощи детям с ОВЗ; в организации жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психологических и физических возможностей воспитанников [60].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение – организованная система комплексной помощи ребенку с учетом его интересов и потребностей с целью преодоления возникающих проблем или предупреждения их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей. На каждом этапе психолого-педагогического сопровождения ставятся свои цели и задачи, реализация которых осуществляется во взаимодействии всех участников процесса.

1.2 Становление письма у детей в онтогенезе

Для правильного понимания речевых аномалий необходимым условием является совокупность знаний о зарождение, развитии и психофизиологии речи у ребенка. Вопросы обучения письму были и остаются актуальными до сегодняшнего дня. Изучением формирования речи, в том числе и письменной, в онтогенезе занимались многие ученые: Л.С. Волкова, А.Н. Гвоздев, Н.И. Гез, В.П. Глухов, Е.В. Гурьянов, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, М.Р. Львов, В.Я. Ляудис, Г.В. Рогова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирова, М.Е. Хватцев, Л.С. Цветкова, Г.В. Чиркина и др.

С точки зрения А.Н. Корнева, письмо – сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения [28].

С позиции Т.Г. Визель, письмо является знаковой системой фиксации речи, которая помогает передавать необходимые сведения на любое расстояние и временной интервал [6].

Как считает Н.В. Нижегородцева, письмо представляет собой графическое представление информации в виде букв, цифр и пр. В качестве особого типа графомоторной деятельности письмо требует объединения следующих видов операций:

1. Обозначение фонемы или символизация. Данная операция базируется на умении рисовать, исполнять задания в форме рисунков. Совершенство в рисунках можно заметить посредством отображения изменения языка графических символов. Незрелость данных навыков вызывает трудности в овладении графемами;

2. Моделирование звуковой структуры слова посредством букв. Данная операция осуществляется в два этапа:

– устанавливается временная последовательность фонем, которая составляет слово;

– происходит преобразование фонем в пространственную последовательность букв;

3. Графомоторные навыки оказывают непосредственное влияние на письмо. Становление и развитие таких навыков осуществляется в онтогенезе наравне с формированием зрительной деятельности [45].

В отличие от устных форм речевой деятельности, которыми человек владеет без специального обучения, писать нужно учиться. Процесс письма – это сложный, организованный и очень трудный вид деятельности

и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Успешность навыка письма у детей будет зависеть от того, как у них развита устойчивость внимания, может ли ребенок осуществлять контроль в процессе записи, и способен ли он сохранять работоспособность в процессе письма, как развита у него выносливость.

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения, средство представить язык при помощи знаков и, наконец, дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для сохранения ее произведений во времени, для передачи ее на расстояние [37].

Н.И. Гез под письмом понимает продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [9].

Г.В Рогова дает следующее определение: «Письмо – это сложное речевое умение, позволяющее при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей» [55, с.13].

И.Н. Садовникова отмечает, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов закреплять речь во времени и передавать её на расстояние [57].

В.П. Глухов указал на то, что психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов [8].

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

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

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

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

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

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

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

К трем с половиной годам словарь ребенка насчитывает больше 1000 слов. Наиболее благоприятным и располагающим периодом развития речи является возраст от полутора до трёх лет [75].

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

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

У старших дошкольников 6-7 года жизни формируется фонематическое восприятие и слухо-произносительные дифференцировки фонем. Ребенок осознает, что изменение одной фонемы в слове или их последовательности меняют смысл или разрушают слово [75].

Таким образом, для возникновения здоровой речи необходимы следующие условия: правильная и согласованная работа периферической и центральной нервной системы; нормотипичное развитие и работа костно-мышечного аппарата; здоровое развитие речи в детском возрасте; правильная речь окружающих людей; нормальный слух, интеллект, психика.

По мнению Л.С. Выготского процесс письма не возникает естественно, так первоначально возникает жест руки, который в процессе развития ребенка переходит в рисунок. Появление рисунков начинается, когда устная речь ребенка стала обиденной. С психологической точки зрения рисунок можно рассматривать как выражение детской графической речи. Процесс рисования ребенка можно считать, как «предварительную часть письменной речи» [8].

Состояние готовности ребенка к усвоению грамоты, которое складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму, раскрыто в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др.

Г.В. Чиркина отмечает, что в процессе нормального формирования устной речи у ребенка накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Таким образом, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма [75].

Р.Е. Левина указывает на то, что «правильно написанные слова не есть результат одного только изучения определенных правил. Подавляющее большинство правильных написаний подготавливается в сознании ребенка еще в устной речи, тем активнее ребенок оказывается подготовленным к письму» [32, с. 46].

По мнению В.Я. Ляудис, для формирования письменной речи, младший школьный возраст является сензитивным. Это объясняется началом изучения основ письма и чтения в первом классе, уже после того, как у школьника имеется высокий уровень владения устной речью [38].

Я.М. Георгиева выделила ряд специальных операций в письме:

– изучение звукового состава слова, которое подлежит записи. Во-первых, необходимо определить последовательность звуков в слове. Во-вторых, уточнить звуки. Сначала такие процессы проходят полностью на осознанном уровне, в последующем автоматизируются. Акустический анализ происходит при ближайшем участии артикуляции;

– перевод фонем в графемы, то есть в зрительные схемы графических знаков, учитывая пространственное расположение их компонентов;

– «перевод» графем в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи. Изначально главное внимание пишущего ориентировано на проведение звукового анализа слова, а иногда и на поиски необходимой графемы. При таком навыке письма данные моменты отступают на задний план [5].

Другие исследователи: Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, М.Р. Львов признают младший школьный возраст завершающим сензитивный период речевого развития в целом, что делает возможным понимание ребёнком грамматики и основ правописания [9, 32, 37].

Только при создании определённых условий возможно успешное осуществление развития навыков письма. В ряд этих условий можно включить как внутреннюю физическую и психологическую готовность ученика к восприятию нового материала, так и внешнее воздействие преподавателей и родителей на ребёнка с целью максимального усвоения норм и правил письма.

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

- осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
- полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
- владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;
- владение полным набором звукобуквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики [28].

По мнению А.Р. Лурия, письмо является «осознанным актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения». Осознанные действия постепенно превращаются в навык, то есть автоматизируются [35].

А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова отмечают, что письмо включает в себя три уровня или фазы:

1. Психологический уровень, на котором осуществляется: возникновение мотива письменной речи; создание замысла; возникновение, на основе созданного замысла, общего смысла; организация деятельности и контроль за выполняемыми действиями.

2. Сенсомоторный уровень разделяется на два подуровня: сенсо-акустико-моторный, обуславливающий процесс звукоразличения, создает основы для операций акустического и кинестетического анализа звуков, слов, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы; обеспечивает установление последовательности написания букв в слове, что возможно при сохранной слухоречевой памяти. Оптико-моторный подуровень отвечает за перешифровку (перекодирование) с одного кода на другой: при письме – со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки; при чтении происходит соотнесение букв с

соответствующими звуками. При этом отмечаются сложные соотношения между звуком и буквой, между фонемой и графемой.

3. На лингвистическом уровне реализуется перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы [35].

Как отмечает Е.В. Гурьянов, усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [14].

На первых двух этапах формирования письма осуществляется осознанная работа ребенка; на третьем этапе в работе с детьми целесообразны и эффективны многократные упражнения. Тренировать ребенка бессмысленно, пока ребенок не осознал алгоритм действия («как делать», «откуда начать, куда вести, в каком месте завершить»). В начале обучения письму ребенок сосредотачивается на деталях, на пространственное месторасположение, преобразовывает фонемы (звучащей буквы) в графему (ее графическое изображение). Ребенок должен понимать, что в процессе написания текста необходимо выполнять все правильно, в соответствии с требованиями и постоянно осуществлять контроль того, что делает и думает, что и как нужно делать дальше [14, с. 69].

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредотачивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадь. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки [14, с. 56].

В ходе овладения письмом постепенно меняется значимость и роль обеспечивающих его психических функций и процессов. Так, согласно Е.В. Гурьянову, первоначальный (ориентировочный) этап овладения письмом предполагает наличие элементарных навыков и наиболее простых психических функций, связанных в основном с моторикой и координацией движений руки, что воспитывается ещё в дошкольном возрасте: навык символизации, движения руки, обращения с бумагой, карандашом, ручкой, зрительный анализ. В то время, как завершающий этап (синтетический) требует уже совершенного владения автоматизированным письмом и использования его как полноценного средства общения, что возможно только при полноценном функционировании сложных мыслительных операций [14].

На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов указывает, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил [14].

На стадии связного письма все внимание ребенка сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ребенок постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила.

Е.В. Гурьянов считает, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста. Позднее он выделил четыре этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма) [14].

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

Аналитический этап – добукварный и букварный периоды школьного обучения. Поступив в школу, дети под руководством учителя приступают к систематическим графическим упражнениям. Стараясь соблюдать гигиенические и технические нормы письма, каждый ребенок учится писать элементы букв и их соединения. Как указывает Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию [14, с. 53].

В дальнейшем ученик переходит к упражнениям в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического [14].

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Как отмечает специалист, переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка [14, с. 56].

На начальных этапах овладения навыками письма большая роль принадлежит проговариванию. Проговаривание помогает при уточнении характера звука, провести его дифференциацию, определить количество и последовательность звуков в слове. Проговаривание во время письма определяется как произнесение слова по слогам согласно с написанием его звуков, что усиливает слуховое восприятие. Проговаривание фиксирует и закрепляет написание слов. Является одним из приемов обучения самоконтролю при письме.

Таким образом, 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-грамматического строя речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Овладение письмом – длительный процесс, в котором можно выделить четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо.

1.3 Дисграфии, классификация и характеристики

Изучением дисграфии занимались такие ученые, как Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.Л. Сиротюк, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и другие.

По мнению Л.С. Волковой дисграфия – «это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смешаниях или пропусках букв, в искажениях звукослогового состава слова и структуры предложений [9, с. 57].

Р.И. Лалаева определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках,

которые обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [29].

И.Н. Садовникова считает, что дисграфия – это частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением зрения, слуха и снижением интеллекта [58].

А.Л. Сиротюк отмечает связь частичного нарушения навыков письма с очаговыми поражениями, недоразвитием и дисфункцией коры головного мозга [62].

А.Н. Корнев называет дисграфию, как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень развития интеллекта и речи, а также отсутствие грубых нарушений слуха и зрения [28].

Е.А. Логинова к дисграфии относит стойкое нарушение процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным [33].

Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

М.Е. Хватцев выделил пять видов дисграфии:

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

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

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

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

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии наблюдается в случаях органического поражения головного мозга соответствующей локализации и сочетается с нарушениями устной речи [71, с. 73].

Роль классификации дисграфии М.Е. Хватцева велика в развитии учения о детской дисграфии, однако в настоящее время пользоваться ей не принято. Теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений чтения и письма у детей [73].

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

И.Н. Садовникова в своей работе за основу взяла классификацию Борель-Мезони и выделила такие виды дисграфии:

1. Дисграфия, связанная с нарушением устной речи.
2. Дисграфия, вызванная трудностями пространственной ориентировки.
3. Смешанная форма.
4. Ложная дисграфия [59].

И.Н. Садовникова применила поуровневый анализ специфических ошибок. Виды дисграфических ошибок по И.Н. Садовниковой

Ошибки на уровне буквы и слога обусловленные:

- 1) несформированностью действий звукового анализа слов (пропуск, перестановка, вставка букв или слогов);
- 2) трудностями дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство (смещение парных звонких и глухих

согласных; лабиализованных гласных; сонорных, свистящих и шипящих звуков, аффрикат);

3) кинестетическим сходством в написании букв (замены букв, имеющих тождественные графомоторные движения);

4) явлениями прогрессивной и регрессивной ассимиляции в устной и письменной речи (искажения фонетического наполнения слов: perseverация, антиципация).

Ошибки на уровне на уровне слова обусловленные:

1) затруднениями в вычленении из речевого потока речевых единиц и их элементов (нарушение индивидуализации слов, проявляющееся в раздельном написании частей слова; в разрывах слов при стечении согласных из-за слабой артикуляторной слитности; в слитном написании служебных слов с последующим или предыдущим словом, слитном написании самостоятельных слов);

2) грубыми нарушениями звукового анализа (контаминация — соединение частей разных слов);

3) трудностями анализа и синтеза частей слов (аграмматизмы в виде ошибок словообразования: неправильное использование приставок или суффиксов; уподобление различных морфем; неправильный выбор формы глагола).

Ошибки на уровне предложения могут быть обусловлены:

1) недостаточностью языковых обобщений;

2) нарушениями связи слов: согласования и управления (аграмматизм, проявляющийся в ошибках изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени) [59].

Степень недостаточности межанализаторных связей соотносится со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям выделить соответствующие виды дисграфии: моторную,

акустическую и оптическую. Наиболее подробно данные виды описаны в работе О.А. Токаревой [66].

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

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

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти [66].

С позиции нейропсихологического подхода Т.В.Ахутина представила классификацию трудностей письма. Автор выделила дисграфию, связанную с дисфункцией третьего блока мозга и слабостью функций программирования и контроля. Выделенный вариант дисграфии обусловлен трудностями поддержания рабочего состояния коры головного мозга, что снижает работоспособность ребенка и увеличивает количество ошибок на письме. Трудности письма по типу регуляторной дисграфии характеризуются трудностями переключения и распределения внимания, упрощение программы. У детей нарушается произвольное внимание, возникают трудности в ориентировки в пространстве. Дети отличаются импульсивностью и инертностью в принятии решений. Трудности во включение и переключение заданий. В письме мы можем увидеть ошибки на упрощение программы:

- 1) персеверации букв, слогов, слов, заданий;
- 2) антипации букв;
- 3) контаминации слов;
- 4) пропуски букв и слогов.

Снижение ориентировочной деятельности проявляется в трудностях языкового анализа.

Зрительно-пространственную дисграфию (по правополушарному типу) отличает нарушение зрительно-моторной координации и нарушении восприятия целостного образа, то есть трудностями оперирования пространственной информации. От работы правого полушария зависит зрительно-моторная координация, страдает восприятие целостного образа, расположение частей. При данном виде дисграфии можно увидеть особенности при письме:

- 1) сложности ориентировки на тетрадном листе;
- 2) несоответствие элементов букв по размеру и наклону;
- 3) раздельное написание букв в слове;
- 4) замены зрительно похожих по написанию букв;
- 5) замены рукописных букв на печатные;
- 6) зеркальность при написании букв З-Е, У-Ч, Д-Б, Д-В;
- 7) невозможность формирования навыка идеограмного письма;
- 8) пропуски и замены гласных;
- 9) тенденция к фонетическому письму;
- 10) слитное написание слов и слов с предлогами.

При дисграфии, обусловленной недостаточностью переработки информации по левополушарному типу характеризуется несформированностью фонологических процессов, слабостью слухоречевой памяти. Затруднения при письме могут наблюдаться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам. Нарушение программирования и контроля.

По мнению автора для определения механизмов ошибок необходимо учитывать не только отдельные ошибки, но и весь симптомокомплекс особенностей письма. Более надежный вывод о виде дисграфии может быть сделан при сопоставлении особенностей письма и высших психических функций [2].

А.Л. Сиротюк, опираясь на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой организации письма, выделяет три ведущих вида его нарушения:

1. Речевые дисграфии (моторная и сенсорная), идущие в синдроме различных форм нарушений.

2. Неречевые дисграфии (гностические), идущие в синдроме нарушения восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного.

3. Дисграфии, как нарушения (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированность мотивов [62].

С позиции клинико-психологического подхода рассмотрел дисграфию А.Н. Корнев. Дисграфия рассматривается им как один из симптомов недоразвития или повреждения центральной нервной системы. В классификации специфических нарушений письма ученый отобразил соответствие ошибок на письме и сопутствующие клинические проявления нервно-психических расстройств. Автор выделяет дисфонологические дисграфии, связанные с нарушением языковых операций: паралилическую, проявляющуюся в отражении дефектов произношения в письме с клинической картиной осложненного психического инфантилизма, и фонематическую, сопровождающуюся стойкими ошибками (смещение согласных, близким по акустико-артикуляторным признакам) с клинической картиной нарушения интеллектуального развития от нижней границы нормы до пограничной умственной отсталости. К метаязыковым видам дисграфии А.Н. Корнев относит дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, с нарушением осознания и анализа основных лингвистических единиц речи. По мнению автора этот вид дисграфии встречается наиболее часто. Клинически проявляется с незрелостью интеллектуальных способностей. В ошибках при письме можно увидеть перестановки и пропуски букв и слогов, отсутствие точек и

заглавных букв, возможны слитные написания слов или отдельное написание частей слов. Неспособность овладения графическим образом буквы автором выделена в диспраксическую дисграфию [28].

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70-80-х годах XX столетия. Классификация дисграфий на основе несформированности определенных операций процесса письма, разработанная Р.И. Лалаевой, является наиболее обоснованной. Она включает в себя пять видов дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия. При данном виде дисграфии ребенок пишет так, как произносит. Проявляется это в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замены букв на письме остаются даже после того, как они были устранены в устной речи. В таком случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. В основе этого нарушения лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь на неправильное произношение звуков в процессе проговаривания, ребенок переносит свое дефектное произношение на письмо. Чаще всего наблюдается при таких нарушениях речи как дизартрия, ринология и дислалия полиморфного характера.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. В традиционной терминологии – это акустическая дисграфия. Как правило, проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие свистящие и шипящие, звонкие и

глухие звуки, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Эта форма дисграфии проявляется также в неверном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных (Например, «письмо», «лубит», «лижа»). Часто встречаются замены гласных даже в ударном положении, например, о – у (туман – «томан»), е – и (лес – «лис»). В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие по артикуляторным и акустическим признакам звуки (л – к, б – в, п – к). Наиболее ярко акустическую дисграфию можно наблюдать при сенсорной алалии и афазии [30, с. 42].

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Для данного вида дисграфии характерны следующие ошибки:

- пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»);
- пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»);
- перестановки букв (тропа – «прота», окно – «коно»);
- добавление букв (таскали – «тасакали»);
- пропуски, добавления, перестановка слогов (комната – «кота»).

В основе данной формы дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Их незрелость, как правило, на письме проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого наибольшее распространение имеют искажения звукобуквенной структуры слова. Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка как во внешнем, речевом, так и во внутреннем плане, по представлению.

4. Аграмматическая дисграфия (описана в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И. К. Колповской, С. Б. Яковлевой). Связная письменная речь у детей характеризуется большими трудностями в установлении

логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий. Наблюдается нарушение смысловых и грамматических связей между отдельными предложениями. Данную форму дисграфии связывают с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических и синтаксических обобщений. Она может проявлять себя на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития. Чаще всего можно встретить у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

5. Оптическая дисграфия. При данной форме дисграфии чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве. Её связывают с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Она проявляется в заменах и искажениях букв на письме [30, с. 35].

Р.И. Лалаева выделяет следующие ошибки при дисграфии:

- искаженное написание букв;
- замена рукописных букв, имеющих графическое сходство;
- замена букв, обозначающих фонетически сходные звуки;
- искажение звукобуквенной структуры слов (перестановки, пропуски, добавления букв, слогов);
- искажение структуры предложения (раздельное написание слов, слитное написание слов);
- аграмматизмы на письме [31].

Таким образом, в результате анализа научной литературы мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В процессе изучения дисграфии ученые разработали

множество классификаций. В настоящее время актуальной является классификация видов дисграфии, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена: артикуляторно-акустическая акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая.

Выводы по 1 главе

Психолого-педагогическое сопровождение – организованная система комплексной помощи ребенку с учетом его интересов и потребностей с целью преодоления возникающих проблем или предупреждении их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей. На каждом этапе психолого-педагогического сопровождения ставятся свои цели и задачи, реализация которых осуществляется во взаимодействии всех участников процесса.

Становление письма в онтогенезе происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. 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-грамматического строя речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Овладение письмом – длительный процесс, в котором можно выделить четыре этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма).

Дисграфия – это нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Существует несколько классификаций дисграфии на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма. Наиболее распространенной является классификация дисграфий на основе несформированности определённых операций процесса письма, разработанная Р.И. Лалаевой, которая включает пять видов дисграфий: артикуляторно-акустическую,

акустическую, дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую дисграфии.

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

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

Изучением клинико-психолого-педагогических особенностей развития младших школьников с дисграфией с различных сторон занимались ученые с разных сторон. В исследованиях Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой раскрываются психологические аспекты, в работах С.С. Мнухиной и И.П. Павловой – клинические особенности, а с позиций нейропсихологии изучением данной группы детей занимались Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. Также данной проблемой занимались такие ученые, как Л.О. Бадалян, Н.П. Завадненко, Е.А. Логинова, А.В. Нефедова, Н.А. Поварёнкина, Н.В. Разживина, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, А.Л. Сиротюк, А.А. Тараканова, П.К. Федотова, А.В. Щукин, Е.А. Яструбинская и др.

Выделяют следующие причины возникновения дисграфии у младших школьников:

1. К появлению дисграфии могут приводить проблемы, связанные с патогенными факторами, которые воздействуют вовремя пренатального, натального и постнатального периодов: патологии при беременности, тяжелые роды, сопровождаемые травмами и асфиксией плода, инфекционные, вирусные и тяжелые соматические заболевания, приводящие к нервному истощению ребенка, прерывание предыдущих беременностей.

2. Наследственные факторы, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к возникновению нарушений чтения и письма (задержка развития речи, нарушение латерализации).

3. Причины органического характера, то есть возможны повреждения корковых зон головного мозга (которые учувствуют в процессах чтения и письма), отставание в их созревании или нарушение их функционирования.

4. Функциональные внутренние повреждения, к которым относятся соматические заболевания (длительные простудные заболевания, заболевания среднего и внутреннего уха).

5. Социально-психологическое влияние, в результате которого у младших школьников также может развиваться дисграфия. То есть вследствие неправильной речи окружающих их людей, дефицита общения, двуязычие в семье, а также невнимания к письму и чтению ребёнка со стороны родителей, неблагоприятная обстановка в семье [17].

А.Л. Сиротюк соотносит частичное нарушение навыков письма у учащихся с очаговыми повреждениями, отсталостью, дисфункцией коры мозга. Повреждения на ранних стадиях онтогенеза, чаще вызывают аномалии развития субкортикальных, подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) больше влияет на высшие кортикальные (корковые) части мозга, влияние вредных факторов приводит к отклонениям в развитии систем мозга. Неравномерное формирование структур мозга негативно влияет на развитие функциональных систем психики ребенка [62].

Л.О. Бадалян, Н.П. Завадненко отмечают, что с клинической точки зрения, письменные нарушения речи у детей как последствия минимальной дисфункции мозга (ММД), вызванной ранним локальным повреждением мозга. При этом общее интеллектуальное развитие детей с ММД находится на уровне нормы, но у детей возникают сложности в обучении и социальной адаптации, общении. ММД может выражаться в возрастной незрелости отдельных ВПФ, и их дисгармоническом развитии, а также в виде нарушений формирования навыков письма, чтения или счета [19].

Согласно предъявленным данным нейропсихологии (Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, Л.С. Цветкова,), функциональная несформированность лобных отделов головного мозга, и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности ребенка, проявляются в нарушении организации письма, как деятельности (нестабильность внимания, недостаточность саморегуляции и контроля).

В изучении проблемы дисграфии А.В. Щукин, указывает, что у детей обнаружено несоответствие возрастным нормативам функциональной зрелости лобно-таламической ассоциативной системы, что характеризуется нарушением внимания и низкой способностью к произвольной регулятивной деятельности. У детей при прохождении ЭЭГ наблюдаются признаки снижения порога судорожной готовности, при этом локальные изменения преобладают в задних отделах левого полушария (затылочной, теменной, височно-теменно-затылочной и задней височной областях) [78].

Функциональная несформированность правого полушария мозга выражается в недостаточности пространственных представлений у ребенка, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слуховых и зрительных стандартов. Функциональная несформированность левой височной области, провоцирует трудности при обнаружении звука, звукоразличении, нарушении развития фонематического слуха у ребенка, приводит к отсутствию или дефициту слухоречевой памяти.

Отсутствие субкортикальных (корковых) мозговых образований вызывает отсутствие фоновых компонентов психической деятельности, включая письмо, переключаемость, плавность, тонус, что влияет на графическое оформление фонем.

Из нейрофизиологического положения, одной из причин дефекта развития речи при нарушениях чтения и письма, является

несформированность кортикального ритмогенеза, отражающего незрелость развития электрической активности коры [78].

А.Н. Корнев в своих работах подчеркивает, что нарушения биоэлектрической активности у детей с дисграфией непостоянны и могут определяться при функциональных нагрузках, что, по его мнению, свидетельствует о функциональной неполноценности систем мозга, возникшей в результате задержки его созревания [28].

И.Н. Садовникова, связывает патогенез дисграфии у детей, в настоящее время, с несвоевременными становлениями процесса латерализации функций головного мозга, в частности с установлением доминантного по управлению речевыми функциями большого полушария. В норме эти процессы должны быть завершены к началу школьного обучения, то есть к 6-7 годам. Несформированная в срок, и перекрестно сложившаяся латералита подтверждает, что ведущая роль одного из крупных полушарий мозга не установлена. Это может быть одной из причин нарушений развития речи, так как в таких случаях затруднен корковый контроль за различными видами деятельности у ребенка [57].

Е.А. Яструбинская утверждает, что в основе повторяющихся ошибок лежат объективные причины, а не личностные особенности ребенка.

Среди таких причин она выделяет:

1. Причины социально-экономического характера – не готовность или слабая готовность ребенка к обучению в школе; систематические пропуски школьного обучения; неблагоприятная обстановка в семье, двуязычие, безразличие к развитию ребенка; неправильная речь окружающих, ослабленное семантическое здоровье.

2. Причины психофизического характера:

- нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;

- несформированность слухового внимания и памяти. Ученики не воспринимают речь учителя, сложные инструкции данные всему классу;

- несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти. Большинство ошибок допускается в процессе списывания. Проверка своей письменной работы, работа с наглядным материалом вызывает трудность;
- недостаточность моторного развития;
- несформированность пространственного восприятия. Дети не ориентируются на листе тетради и смешивают элементы некоторых букв;
- несформированность фонематического восприятия. Трудность слогового и звукобуквенного анализа;
- несформированность фонематического слуха. Звуки родного языка на письме не различаются;
- несформированность слухового восприятия. Заученное правило не используется на письме;
- отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи [83].

С патогенезом нарушений письменной речи А.Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- 1) задержку развития психических функций;
- 2) неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций [28].

Большинство младших школьников с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья, о чем свидетельствуют современные исследования. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием. Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями [28].

Со стороны клинико-психологического подхода дисграфию рассмотрел А.Н. Корнев. Его исследования позволили выявить особенности детей, имеющих этот дефект:

- 1) неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи;
- 2) различные по степени выраженности и сочетаниями нервно-психической деятельности;
- 3) несформированность высших психических процессов мышления, памяти, внимания и эмоциональной сферы;
- 4) недостаточной способности зрительного анализа синтеза и пространственных представлений;
- 5) недостаточная сформированность процесса интеграции различных компонентов языковой системы;
- б) отмечается недостаточность мыслительных операций обобщения, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий [28].

Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова отмечают, что у младших школьников с дисграфией наблюдаются своеобразные недостатки познавательной деятельности. Отмечается выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти), дисгармония в развитии отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций [2].

В исследованиях, затрагивающих особенности психического статуса у школьников с дисграфией (Н.В. Разживина, А.А. Тараканова, А.В. Щукин) отмечается, что для данной категории учащихся характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность ряда психических функций, диспропорция в их развитии.

Исследования интеллектуального развития младших школьников с дисграфией, проведенные А.Н. Корневым, показали неравномерность умственного развития детей данной категории. У большинства детей с дисграфией общий интеллектуальный показатель по методике Д. Векслера значительно ниже, чем у детей без нарушений письменной речи, а в ряде случаев соответствует пограничному с умственной отсталостью. При этом

выявлена существенная диспропорция интегральных показателей между вербальным и невербальным интеллектуальным показателями. Особенно большие трудности у этих детей вызывают вербальные тесты [28].

Недоразвитие мышления у детей с дисграфией проявляется в:

- низком уровне сформированности операций сравнения и классификации;
- низком уровне осведомленности и понятийности;
- ограниченном объеме экспрессивного словаря;
- трудностях актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент;
- неточном понимании и употреблении значений многих слов.

А.В. Нефедова отмечает, что в процессе исследования зрительного гнозиса и мышления у большинства детей с дисграфией был зафиксирован низкий уровень осведомленности и понятийности, ограниченный объем экспрессивного словаря, нарушение номинативной функции речи, проявлявшееся в вербальных парафазиях (замена слов близкими по смыслу), неточном понимании и употреблении значений многих слов, незнании отдельных малочастотных предметов, трудностях актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент [48].

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

В работе Н.А. Поварёнкиной, посвященной исследованию формирования языкового анализа и синтеза у детей с дисграфией, отмечается, что у этих детей затруднены мыслительные операции: построение причинно-следственных связей и определение последовательности событий в целом сюжете было возможно при наводящих вопросах взрослого [54].

Как отмечает Л.Г. Парамонова, детям даны все условия для полноценного овладения мыслительными операциями: анализа, классификации, сравнения и синтеза. Но дети, обладая предпосылками, все равно не в полной мере овладевают словесно-логическим мышлением. Нарушение этих процессов ведут к осложнениям интеллектуальной деятельности: медленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа и синтеза [51].

Память у детей с данным типом дизонтогенеза характеризуется меньшим в сравнении со сверстниками, объемом, более низким уровнем слухоречевой и логической памяти, приводящему к бездумному запоминанию. Трудности с освоением письма могут возникать также из-за перегрузки «рабочей» памяти и малого кратковременной памяти. У детей с дисграфией наблюдаются в речи парафразии, бедный экспрессивный словарь, ошибки в понимании и употреблении различных слов, сложности в обобщении понятий [50].

Нарушение внимания у детей с дисграфией проявляется в его узком объеме, низкой продуктивности, низкой способности к концентрации, распределению, неустойчивости внимания [45].

Младшим школьникам с дисграфией характерны сложности в плавном переключении одного движения на другое и соблюдении верной последовательности заданных действий. В связи с этим они дольше учатся прыгать на скакалках, тяжелее осваивают лыжи. Физические упражнения быстро истощают и к концу занятия они допускают куда больше ошибок, чем в начале. Общая работоспособность детей данной группы снижается к концу недели, четверти и учебного года [50].

Е.А. Логинова, П.К. Федотова в своих исследованиях указывают на то, что у большинства учащихся с дисграфией выявлен недостаточный уровень развития динамического праксиса и графомоторных навыков, свидетельствующий о слабости сенсомоторных функций в целом. Так, при

выполнении теста «кулак – ребро – ладонь», школьники с дисграфией испытывают трудности в переключении с одного движения на другое, путают последовательность движений (большинство испытуемых), пропускали движения. Недоразвитие графомоторных навыков у учащихся с дисграфией проявляется не только при выполнении задания «срисовывание фигур», но отмечается и в письменных работах учащихся, у детей отмечается размашистый почерк, они не всегда соблюдают пропорции букв, что также свидетельствует о недостаточности оптико-пространственных функций. Также младшие школьники с дисграфией допускают большое количество ошибок при определении левой и правой частей тела. Подобные ошибки свидетельствуют как о недостаточности оптико-пространственных функций, так и о слабости мыслительной пространственной переориентации [33].

Результаты исследования состояния динамического праксиса на успешно организованном материале, проведенные Е.А. Логиновой, П.К. Федотовой, также свидетельствует о взаимосвязи неполноценности у школьников динамического праксиса и успешных функций. Недостаточность графомоторных навыков сочетается у детей с нарушением пространственного праксиса, неполноценностью зрительно-моторной координации [33].

Для большинства учащихся с нарушением письма оказалось недоступна классификация понятий, обозначаемых словами третьей степени обобщения, которые в норме усваиваются детьми в старшем дошкольном возрасте [33].

У большинства детей с дисграфией в процессе исследования зрительного гнозиса и мышления был зафиксирован низкий уровень осведомленности и понятийности, ограниченный объем экспрессивного словаря, нарушения номинативной функции речи, оказывалось в вербальных парафаза, неточном понимании и употреблении значений

многих слов, незнании отдельных малочастотных предметов, трудности актуализации хорошо знакомых слов в нужный момент [33].

У младших школьников с дисграфией наблюдаются специфические личностные особенности:

- незрелость поведенческой саморегуляции;
- стремлении настаивать на своем;
- тенденции к непослушанию;
- неадекватной самооценке;
- пониженная работоспособность;
- повышенная утомляемость;
- повышенная отвлекаемость;
- дисгармония эмоционально-волевой сферы;
- слабость волевых процессов;
- трудности в поведении [33].

Е.А. Логинова в своей работе «Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией» подчеркивает, что «у большинства учащихся с дисграфией наблюдались такие особенности, как низкая работоспособность, неуверенность в себе, а в некоторых случаях – нежелание идти на контакт» [33, с. 207].

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 [29].

Согласно исследованиям А.В. Нефедовой, у многих учащихся с дисграфией оказались несформированы различные составляющие произвольной регуляции деятельности. Так, деятельность учащихся характеризовалась низким темпом, недостаточной целенаправленностью, малой значимостью образца действия [48].

Таким образом, младшие школьники с дисграфией отличаются недостаточной сформированностью высших психических функций

(внимание, память), произвольной моторики, слухо-моторной координации и чувства ритма, неумением сосредоточиться на инструкции, самостоятельно организовывать свою деятельность.

2.2 Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

Артикуляторно-акустическая дисграфия была выделена М.Е. Хватцевым. В данной классификации она была обозначена как дисграфия на почве расстройств устной речи, или «косноязычие в письме». Механизмом этого вида дисграфии является неправильное произношение звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет слова так, как он их произносит [72].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций) [28].

На письме у детей с дисграфией, могут наблюдаться специфические ошибки, именуемые дисграфическими. Такие ошибки проявляются в виде пропусков и замен гласных букв, в результате недостаточно четкой артикуляции гласных звуков, в виде пропусков согласных букв при их совпадении, а также в недописывании окончаний слов. Также на письме

отражаются графические ошибки, в основе которых лежит недостаточная сформированность зрительного гнозиса и оптико-пространственных представлений [28].

В основе дисграфических ошибок лежит несформированность высших психических функций, участвующих в процессе письма, к таковым относятся различение звуков на слух и при произношении, анализ предложений на слова, фонематический анализ и синтез, лексико-грамматический строй и оптико-пространственные функции [29].

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит тот вид неправильного произношения ребенком звуков речи, когда один звук полностью заменяется другим (например, ребенок говорит «сапка» вместо «шапка»).

Овладение правильным произношением всех звуков речи до начала обучения грамоте важно по следующей причине. В начальный период овладения грамотой дети обычно проговаривают вслух каждое записываемое ими слово, что помогает им уточнить его звуковой состав. Однако если ребенок произносит звуки неправильно (особенно если он заменяет один звук речи другим), то такое проговаривание в процессе письма не только не помогает, но даже мешает.

По мнению Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной ребенок, опираясь на свое дефектное произношение, фиксирует его на письме, только в том случае, если у него недостаточно сформированы слуховая дифференциация и фонематическое представление [64].

Таким образом, артикуляторно-акустическая дисграфия представляет собой отражение в письме неправильного звукопроизношения. Ребенок пишет так, как произносит. На начальных этапах овладения письмом ребенок пишет проговаривая. Опираясь при этом на дефектное произношение звуков, он отражает свое неправильное произношение на письме. Следовательно, при коррекции данного нарушения первоначально необходимо устранить дефекты звукопроизношения.

Артикуляторно-акустическая дисграфия может быть самостоятельным расстройством и проявляться наряду с нарушениями речи – дислалиями, дизартриями, алалиями. Речь детей с дизартрией нечеткая, малопонятная, что обусловлено недостаточной иннервацией, ввиду этого вторично страдает слуховая дифференциация звуков, фонематический анализ и синтез. Неправильное произношение при дислалии проявляется в отсутствии, смещении или замещении звуков, что приводит к искажению речи. Ринолалия характеризуется грубыми искажениями звукопроизношения, назализацией согласных и гласных звуков, вторичным нарушением фонематических процессов и письменной речи.

По мнению Л.Ф. Спировой, Р.Е. Левиной и др. недостатки произношения отражаются на письме в том случае, если сопутствует нарушение слуховой дифференциации и несформированностью фонематических представлений.

Р.Е. Левина считает, что «в зависимости от того, какое звено речевой системы ближе всего стоит к первооснове дефекта и, наоборот, какое из этих звеньев стоит дальше от него, находится и качественное выражение трудностей письма» [32, с. 58].

В исследованиях Л.Ф. Спировой указывается, что замены и смещения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на оппозиционные звуки. Таким образом, замены и смещения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смещения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, соноров [64].

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме («звезда» – звезда, «кадаши» – карандаши). В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных. Иногда можно наблюдать

и лишние буквы в написании слова («птицы» – птицы, «трамвайн» – трамвай).

Нарушение слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова. Произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков: в некоторых случаях отмечаются лишь общая смазанность и нечеткость речи.

Случается, что фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У многих детей к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечаются смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т.д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Дети, несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

В случае если нарушения происходят связанные с операциями: слухового анализа, слухового и кинестетического контроля, кинетического анализа, выбора фонем, то страдает весь процесс фонемного распознавания. Также частыми ошибками является замена гласных, даже в ударной позиции. Недоразвитие фонематического слуха влияет на формирование процесса письма, и проявляется в заменах звуков (букв), имеющие примерно одинаковую частоту колебаний.

Чем больше нарушено у ребенка различение звуков (следовательно, и представление о звуковом составе слова), тем труднее он справляется со

звуковым анализом, тем более трудностей испытывает, овладевая навыками письма [64].

В целом ряде исследований о недостатках письма у детей указывалось, что учащиеся с дефектами произношения в среднем делают в 3-5 раз больше ошибок, чем учащиеся с нормальной речью. У детей с недостатками произношения отмечаются те же виды ошибок, но в большем количестве, чем у детей, нормально говорящих. Так, например, ошибки на пропуски гласных букв в среднем у них встречаются в 2,5 раза чаще, на пропуски слогов – в 4 раза, добавления – в 2 раза [48].

По мнению О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой проявлениями артикуляторно- акустической дисграфии являются ошибки на смешение и замену букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционными признаками звуки:

1. Смешение букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные в сильной позиции: [б] – [п], [д] – [т], [з] – [с]
2. Смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки: [с] – [ш], [з] – [ж], [с'] – [ш'].
3. Смешение букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты: [ч] – [ц], [ч] – [ш'], [ч] – [т'], [ц] – [с], [ц] – [т], [ц] – [т'].
4. Смешение букв, обозначающих звуки [р] — [л].
5. Смешение букв, обозначающих гласные звуки в сильной позиции [а] – [о], [о] – [у].

Возможными причинами возникновения по мнению авторов могут быть нарушения фонематического восприятия, то есть трудности акустического или кинестетического анализа.

Нарушение обозначения мягкости согласных на письме авторы выделяют в отдельную группу: при помощи мягкого знака или гласной буквы второго ряда.

Пропуски гласных и согласных букв, слогов являются следующей группой специфических ошибок. Причиной могут являться недостаточный

фонематический анализ и синтез, нарушение внимания у детей (произвольной регуляции), нарушение серийной организации движений.

Данные ошибки свидетельствуют о недостаточной дифференциации на слух и артикуляцию этих звуков [6].

В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого учащегося преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

О степени нарушения письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических, на смешение и замену букв. Чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо.

При нормальном ходе речевого развития все дети в раннем возрасте заменяют сложные по артикуляции звуки [С, З, Ш, Ж, Ч, Ц, Щ, Р, Л] более простыми, поскольку им еще недоступны сложные и тонкие движения артикуляторных органов, и прежде всего – языка.

Например, появлению в речи ребенка звука [Ш] чаще всего предшествует целая «цепочка» звуков-заменителей [Т'], [С'], [С] со все более и более усложняющейся, и постепенно приближающейся к звуку [Ш] артикуляцией, то есть на разных этапах своего возрастного развития одно и то же слово «шапка» ребенок произносит по-разному: «тяпка-сяпка-сапка», и, наконец, «шапка». То же самое происходит и с другими артикуляторно сложными звуками. Это вполне нормальный ход становления звукопроизношения – период «возрастного» или физиологического косноязычия.

Однако звуковые замены в речи ребенка «нормальны» только до определенного возраста, и они обязательно должны исчезнуть не позднее, чем к пяти-шести годам. Если же они задерживаются до более позднего возраста, это уже патология, являющаяся несомненным предвестником артикуляционно-акустической дисграфии [4].

В ряде случаев замены букв на письме сохраняются у детей и после того, как замены звуков в устной речи устранены. Причиной этого является несформированность кинестетических образов звуков, при внутреннем проговаривании не происходит опоры на правильную артикуляцию звуков.

Следует отметить, что нарушения звукопроизношения не всегда отражаются на письме, особенно в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замены звуков в устной речи обусловлены недостаточностью артикуляторной моторики.

Таким образом, симптоматика артикуляторно-акустической дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма – это искажения и замены букв.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. Иногда наблюдается прямая зависимость: в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет. Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух.

Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

Наряду с этими специфическими ошибками встречается значительное количество и таких ошибок, как пропуск букв и слогов, недописки, добавления, перестановки, приводящие к искажению звукового состава слова, слитное написание слов, отдельное написание одного слова. Все эти ошибки указывают на то, что ребенку трудно представить слово в целом и, анализируя его, выделить звуки, сохраняя в то же время как количество, так и правильный порядок их [64].

Л.Н. Ефименкова в своих работах указывает на то, что при несформированности фонематического восприятия дети затрудняются в овладении слоговым и звукобуквенным анализом. В письменных работах таких учеников встречается большое количество разнообразных ошибок:

- пропуски (например, вместо огромный город – «огромый горд»);
- недописывание букв и слогов (вместо пилили – «пили»);
- наращивание слов лишними буквами и слогами (глубокая – «голобокая»);
- перестановки букв или слогов внутри слова (иногда – «игонда», дерево – «редево»);
- грубое искажение слов (на охоте – «на отух», вместо храбрый – «хабаб»);
- слитное написание слов (он влез на дерево – «онлеснадерва»);
- произвольное деление слов (вскочил на ветку – «вско чилна ветку») и др. [16].

При несформированности фонематического слуха учащиеся затрудняются в различении фонем родного языка. На письме это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости (прыгает – «прыкает», бабушка – «пабушка»), по акустико-артикуляционному сходству (пахучий – «пакучий», смешная – «шмесная») и др.

По акустическому сходству смешиваются такие фонемы:

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

Р.И. Лалаева отмечает, что артикуляторно-акустическая дисграфия может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков или, в случае его преодоления, остаточная неполноценность кинестетических ощущений и представлений обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звукобуквенного структурирования слов. Вследствие этого в письме детей встречаются ошибки в виде смешений и пропусков букв [29].

В трудах И.Н. Садовниковой говорится, что пропуск свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например, «снки» – санки, «кичат» – кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча», колокольчики – «калкочи» [57].

По наблюдениям исследователей, пропуску буквы и слога до некоторой степени способствуют следующие позиционные условия:

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

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

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков.

Применительно к письму в подобных случаях обнаруживается смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. Смешение букв указывает на то, что учащийся выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

- 1) нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;

- 2) нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов [57].

Итак, можно сделать вывод, что 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 [40].

Рассмотрев ошибки при артикуляторно-акустической дисграфии, можно заметить их общность и специфику

1. Артикуляционно-акустическая дисграфия возникает при расстройстве устной речи.

2. Артикуляционно-акустическая дисграфия проявляется в виде, пропусков букв, заменах, которые соответствуют нарушению звукопроизношению в устной речи.

3. Артикуляционно-акустическая дисграфия чаще всего наблюдается при нарушениях полиморфного характера дислалии, дизартрии, ринолалии.

4. Артикуляционно-акустическая дисграфия происходит из-за недостаточной сформированности четких кинестетических звуков.

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом учащимися 3 класса с нарушениями речи, можно выделить несколько видов наиболее типичных ошибок в письме: замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания, и сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную, трудности звуко-буквенного анализа и синтеза обуславливают ошибки в виде пропуска гласных букв, не умеют обозначать границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что связано с неполноценностью анализа языковых единиц.

Очень часто таких детей характеризует медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера графических элементов (наличие микро- и макрографии) [36].

Таким образом, своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи. Ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух. Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме. Чаще всего данный вид дисграфии наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

Изучением особенностей коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией занимались такие ученые, как А.А. Алмазова, Л.Н. Ефименкова, О.Г. Ивановская, О.А. Ишимова, О.М. Коваленко, Р.И. Лалаева, Е.М. Мазанова, И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.

Профилактикой проблемы артикуляторно-акустической дисграфии у детей является своевременное устранение звуковых замен в устной речи ребенка. Однако, простой «постановки» звука и его полной автоматизации в речи бывает недостаточно для полной уверенности в том, что у ребенка не возникнет проблем с письменной речью.

Работа должна завершаться дифференциацией ранее заменявшегося звука от звука-заменителя, до полного исчезновения смешений данных звуков в устной речи ребенка.

В деле воспитания слуховой дифференциации той или иной пары звуков самым важным является подчеркивание всеми возможными способами имеющихся между этими звуками различий.

Ребенка необходимо убедить в том, что здесь не один, а два разных звука. Поскольку ребенок не различает звуки на слух, что является в данном случае наиболее слабым звеном, на первых порах лучше опереться на какие-то более сохранные у него функции, в частности на зрение. Ведь любая пара звуков различается не только по звучанию, но и по артикуляции, то есть по положению артикуляторных органов при их произнесении. Именно в силу различного положения этих органов и «получается» это разное звучание. Поэтому и нужно, сначала привлечь

внимание ребенка к различию в положении органов артикуляции (хотя бы видимых), а не начинать сразу с различения звуков на слух.

Дальнейшая задача – как можно ярче и разнообразнее подчеркнуть акустическую разницу звуков. Для этого лучше всего сначала отвлекаться от похожих (для ребенка) речевых звуков и отождествить их с теми звуками, которые часто приходится слышать в природе или окружающем мире. (Например, «Ш-Ш-Ш» – шипит змея или воздух выходит из лопнувшей шины; «С - С - С» – течет водичка). При этом произносить эти «природные» звуки нужно утрированно, подчеркнуто и достаточно длительно. После многократного и понятного для ребенка объяснения, и демонстрации различий в звучании этих двух пар звуков различение остальных смешиваемых пар пойдет уже значительно легче, поскольку ухо ребенка «настроится» на «дифференцировочную работу». Затем можно переходить к дифференциации речевых звуков, которая теперь окажется для ребенка более доступной. Здесь также используются самые разнообразные приемы подчеркивания различий в звучании звуков [34].

Все указанные звуки сразу связываются с соответствующими печатными буквами, что также очень важно с точки зрения профилактики дисграфии.

Однако научить ребенка различать на слух только изолированно произносимые звуки недостаточно. Он обязательно должен научиться «чувствовать» эти звуки и в составе слова, поскольку это необходимо как для правильного употребления их в устной речи, так и для письма.

Поэтому далее предлагаются упражнения на фонематический анализ слов. В процессе этих упражнений ребенок должен научиться определять наличие или отсутствие каждого из звуков в предлагаемом слове, а также место звука в этом слове (в начале, в середине, в конце – шапка, лошадь, душ). Овладеть умением объединять звуки в слоги, слоги – в слова; определять последовательность звуков в слове и количество слогов.

Если ребенок научится безошибочно произносить звуки и «чувствовать» каждый из этих звуков в слове, он не будет при обучении грамоте допускать соответствующие буквенные замены на письме [34].

Таким образом, можно выделить следующие направления работы по профилактике артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста.

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).

2. Развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей, способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов).

3. Развитие психических функций (зрительного и слухового внимания, памяти)

4. Развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи) [34].

Далее осуществим обзор коррекционных методик по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

Предлагаемая Е.В. Мазановой система коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям [39].

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа:

- 1) организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы);
- 2) подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестезиса);
- 3) основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв);
- 4) заключительный (закрепление полученных навыков) [39].

В методике И.Н. Садовниковой раскрывается проблема нарушений письменной речи в теоретическом и практическом аспектах. Автор знакомит читателей с причинами возникновения у школьников этих нарушений, предлагает оригинальную систему работы по преодолению нарушений письменной речи с учетом современных требований к содержанию школьного обучения [58].

В первом разделе освещаются предпосылки формирования письма в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам в письменной речи, раскрываемая типология таких ошибок иллюстрируется примерами из ученических работ. Представлена оригинальная система выявления и учета логопедом специфических ошибок письма. Описаны критерии отграничения дисграфии от незрелости навыков письма, характерной для этапа овладения грамотой.

Во втором разделе раскрывается система коррекционного обучения по преодолению нарушений письма по четырем основным направлениям. Каждая глава предваряется необходимым методическим комментарием, определяющим задачи и способы организации предлагаемых видов работы. Круг тем, содержание и формы работы определяются спецификой логопедических задач, но при этом они соотносятся с ключевыми вопросами программы по русскому языку в начальной школе.

Преодоление нарушений письменной речи по методике И.Н. Садовниковой. Создается основа для восприятия и звуко-слогового и морфемного анализа слова путем развития и уточнения пространственно-временных представлений. Коррекционная работа на фонетическом уровне содержит развитие звукового анализа (от простых форм до сложных) и развитие фонематического восприятия (дифференциация фонем). Дальнейшая работа ведется на лексическом и синтаксическом уровне[58].

В методике Л.Н. Ефименковой заслуживает внимания построение логопедической работы с учётом:

1. Принципа системности (развитие функций фонематической системы осуществляется параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи, связной речи).

2. Принципа поэтапности (логопедическая работа проводится в 2 этапа: на первом году обучения и на втором году обучения).

3. Принципа дифференцированного подхода (методический материал предложено использовать с учётом речевых нарушений).

4. Введение в систему работы заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти) [16].

Программа Л.Н. Ефименковой состоит из двух частей. В разделе первом рассмотрена коррекция дисграфии детей первых классов. Предлагается работа над формированием словаря и связной речи, развитие фонематического восприятия и навыков звукобуквенного анализа и синтеза. Задания на развитие неречевых процессов (памяти, внимания, мышления). Во втором разделе содержатся задания на исправления дисграфии детей 2-3 класса. Предлагается работать с фонетикой, составом слова, дифференциации гласных и согласных.

Однако, при развитии операций фонематического анализа и синтеза, Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность используемого речевого материала (частота употребления слова, слоговая структура слова) [16].

Р.Л. Лалаева предлагает свою методику по устранению нарушений письма. При устранении артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по исправлению звукопроизношения. В методику входит развитие над звуковым анализом и синтезом. Работа над формированием фонематического восприятия содержит предварительный этап – развитие кинестетических ощущений. Формирование звукопроизносительной дифференциации смешиваемых звуков содержит несколько этапов:

а) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.

б) выделение звука на фоне слога.

в) определение наличия звука в слове.

г) определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

д) выделение слова с данным звуком из предложения.

В дальнейшем проводится работа по сопоставлению смешиваемых звуков в речи.

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы, в том числе и звуковой, важной для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии. В рамках данного направления организуется коррекционная работа по восполнению пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений, устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слоговой составов слов; закрепление звукобуквенных связей и др.) [76].

А.А. Алмазова, О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская разработали программно-методические материалы, целью которых является предупреждение и исправление нарушений письма обучающихся 1-4 классов с нарушением в развитии устной речи. Программно-методические материалы основаны на принципе системно-деятельностного подхода с учетом междисциплинарного комплексного подхода, поэтапного формирования умственных действий [23].

Коррекционно-педагогическая работа проводится в 2 этапа. Первый этап – предупреждение трудностей формирования письма. Вторым этапом – коррекция нарушения письма. На первом этапе коррекционно-педагогической работы авторы предлагают работу по разделу «Развитие речи и речемыслительной деятельности по лексическим темам. Звуки и буквы». На втором этапе коррекционно-педагогической работы выделяют следующие разделы: «Текст. Предложение. Слово», «Звукобуквенный и слоговой состав слова», «Морфемный состав слова», «Слово. Предложение. Текст» [23].

Далее рассмотрим особенности методики О.Г. Ивановской «Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников».

В основу коррекционно-развивающей работы по данной методике положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи. На каждом этапе работы выделяются основные цели: формирование нормативного звукопроизношения, просодических средств, устранение фонематического недоразвития и подготовка к звуковому анализу речи.

Формирование полноценной звуковой культуры речи у детей с отклонениями в развитии – сложная многоаспектная задача, решение которой зависит от степени развития фонематического восприятия, овладения артикуляцией звуков, просодических средств, умения произвольно использовать приобретенные речевые умения и навыки в разных условиях речевого общения.

Формирование произношения состоит в выработке слухопроизносительных навыков и умений в области фонетической и просодической системы родного языка. Под усвоением звуков подразумевается овладение правильной артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия. В результате работы над формированием звуков должна быть создана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. Известно, что звуки русского языка не одинаковы по трудности для произношения [12].

В первую очередь уточняется произношение так называемых сохранных или опорных звуков. Несмотря на доступность артикуляции, эти звуки произносятся неотчетливо в речевом потоке, что снижает кинестетические ощущения в артикуляционном аппарате ребенка. В связи с этим осуществляется уточнение их артикуляционной позы, тренируется произношение звуко-слоговых рядов разной структурной сложности.

В программе предусмотрена определенная последовательность усложнения речедвигательных дифференцировок. Освоение каждого

нового звука происходит в сравнении с другими звуками. В период постановки звука его правильная артикуляция и звучание сопоставляется с дефектным.

Усвоению звука способствует осознанное выделение характерных признаков как в звучании, так и в артикуляции. Таким образом, устанавливаются связи между акустическими и артикуляционными характеристиками звуков, что обеспечивает полноценную их дифференциацию. Этому способствует также сопоставление каждого изучаемого звука как с ранее изученными, так и с неисправленными, но в последнем случае – без проговаривания, только на слух. В начале обучения сравниваются контрастные звуки, т. е. резко противопоставленные по артикуляции и звучанию, затем вводятся упражнения на различение звуков, близких по артикуляционно-перцептивным признакам. Для систематических упражнений подбираются сначала звуки, слоги, слова. По мере овладения детьми звуковым анализом слова упражнения усложняются за счет включения новых типов звуко-слоговых структур. При автоматизации из речевого материала исключаются дефектно произносимые и смешиваемые звуки.

Очень важным методическим требованием является особая организация речевого материала для занятий:

- он должен быть максимально насыщен изучаемым звуком;
- нарушенные в произношении звуки не включаются (по мере возможности);
- произношение изучаемого звука отрабатывается во всех доступных сочетаниях;
- одновременно учитывается слоговой состав слов, их лексическое значение и грамматическая структура предложения в соответствии с возрастом.

На основе разработок Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой, О.М. Коваленко, Т.Б. Филичевой,

выделены следующие виды направлений коррекционной работы по устранению артикуляторно-акустической дисграфии:

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

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

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

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

1. Оpozнание изучаемого звука в чужой речи. Младшему школьнику прочитывается текст и предлагается определить звук, который повторяется в данном тексте. Текст должен быть подобран так, чтобы звук, который изучается находился в разных позициях: в начале, в середине и конце слова.

2. Оpozнание изучаемого звука в слогах. С помощью сигнальной карточки ребенку предлагается поднимать её, услышав изучаемый звук в

слоговом ряду. Предлагаемые слоги ребенку, не должны включать оппозиционные звуки.

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

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

Развитие фонематического восприятия ведется в следующей последовательности:

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

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

Таким образом, содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии включает: коррекцию дефектов звукопроизношения, выработку кинестетических дифференцировок, развитие фонематического слуха, формирование навыка фонематического анализа. Опираясь на отобранные нами коррекционные методики, мы подготовим коррекционную работу по преодолению нарушений письма для детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией с учетом их особенностей, которую представим в следующей главе.

Выводы по 2 главе

Младшие школьники с артикуляторно-акустической дисграфией отличаются недостаточной сформированностью высших психических функций (внимание, память), произвольной моторики, слухо-моторной координации и чувства ритма, неумением сосредоточиться на инструкции, самостоятельно организовывать свою деятельность.

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

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

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

3.1 Изучение письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №1, г. Верхнего Уфалея. В исследовании приняли участие 8 детей в возрасте 9-10 лет с артикуляторно-акустической дисграфией (3 класс).

В первую очередь представим заключение ПМПК детей экспериментальной группы:

1. Константин А., нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР (III уровень).
2. Даниил Б., нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.
3. Александр Б., нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.
4. Сергей Г., нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.
5. Евгений К., нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР (III уровень).
6. Екатерина М., нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.
7. Станислав М., нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН.
8. Виктория М., нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР (III уровень).

Далее представим диаграмму обследуемых детей по заключениям ПМПК (см. рисунок 1).

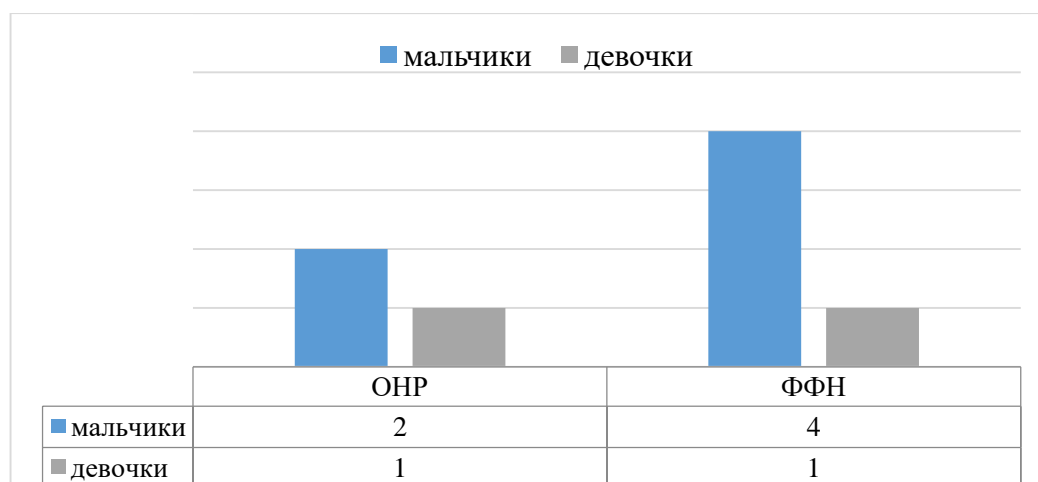


Рисунок 1 – Характеристика детей, обследуемых в экспериментальной части исследования

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

Целью констатирующего этапа исследования было выявление нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией.

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

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

В ходе экспериментальной работы мы придерживались принципам анализа речевых нарушений (по Р.Е. Левиной).

Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. В процессе анализ речевых дефектов важна характеристика и описание первичного дефекта, а также его возникновение в динамике. Поэтому так необходимо собрать и проанализировать все данные и общие сведения об ребенке.

Принцип системного подхода. Речь представляет собой единую систему, состоящую из таких компонентов, как фонетика, лексика и грамматика. По структуре дефекта рассмотрим варианты: ФФН- на фоне нарушенного (дефектного) звукопроизношения имеется недоразвитие фонематического слуха; ОНР- на фоне нарушения звукопроизношения, страдает фонематический слух (низкий уровень сформированности операций анализа и синтеза), словарный запас ниже возрастной нормы, встречаются единичные аграмматизмы.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. В первую очередь нужно определиться является ли наше нарушение речи первичным или это следствие другой патологии. Также логопед должен знать структуру психического развития ребенка для продолжения развития на уроках логопедии высших психических функций ребенка. Нужно учитывать отношение самого ребенка на свой дефект речи.

Обязательными признаками логопедического эксперимента являются:

- надежность – при повторном эксперименте исследователь должен получить сходные результаты;

- системность – исследуется языковая система в целом, не отдельные ошибки и оговорки;

- семантичность – содержанием экспериментального изучения всегда должна быть семантика высказывания, а не формальные показатели;

- методическая направленность – в результате исследования должны быть выявлены данные, позволяющие разработать эффективную программу коррекционного воздействия.

Обследование письма проводилось по методике изучения письменной речи у младших школьников И.Н. Садовниковой [54].

Далее опишем методику обследования по каждому из выделенных направлений.

Обследование письма состояло из двух разделов:

– контрольное списывание:

а) списать слова с печатного и рукописного текста;

б) списать предложения с печатного и рукописного текста;

в) списать печатный и рукописный текст.

– письмо по слуху:

а) запись слогов;

б) запись слов;

в) слуховой диктант.

Детям предлагались следующие задания на констатирующем этапе эксперимента.

1. «Контрольное списывание».

Задание № 1 «Запись слов».

Инструкция: «Внимательно прочитайте слова и спишите их».

– слова, написанные рукописным шрифтом: лещ, жук, снег, бант, мышка, песок, коньки, зебра, дятел, муха;

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

Задание № 2 «Запись предложений».

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

– печатное предложение: У ёлки пушистый зайчик.

– рукописное предложение: Кошка спала на крыше.

Задание № 3 «Списывание текста»

– печатный текст:

Грибы

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

– рукописный текст:

Кот

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

2. «Письмо по слуху».

Задание № 1 «Запись слогов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слоги».

а) прямые: на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля;

б) обратные: ан, от, ас, яр, ац;

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

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

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

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

Задание № 2 «Запись слов».

Инструкция: «Послушайте и запишите слова».

Слова: лыжи, куст, уснет, ключ, щука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

Задание № 3 «Слуховой диктант».

Инструкция: «Послушайте и запишите текст под диктовку».

Весна

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

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

1. Контрольное списывание.

Норма (8-10 баллов):

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

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

Средний уровень (4-6 баллов):

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

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

Низкий уровень (0-2 балла):

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

0 баллов – ребенок не выполнил задание.

2. Слуховой диктант.

Норма (8-10 баллов):

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

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

Средний уровень (4-6 баллов):

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

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

Низкий уровень (0-2 балла):

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

0 баллов – текст не воспроизведен.

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

1. Замена согласных букв.

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

Таким образом, для изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией мы взяли диагностическую методику, предложенную И.Н. Садовниковой [54] в соответствии с двумя направлениями: контрольное списывание и слуховой диктант.

Опишем результаты обследования письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией по методике И.Н. Садовниковой (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования письма у детей экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Контрольное списывание		Слуховой диктант	
		Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень
1	Константин А.	4	Средний	4	Средний
2	Даниил Б.	6	Средний	6	Средний
3	Александр Б.	6	Средний	6	Средний
4	Сергей Г.	4	Средний	4	Средний
5	Евгений К.	6	Средний	6	Средний
6	Екатерина М.	4	Средний	6	Средний
7	Станислав М.	2	Низкий	2	Низкий
8	Виктория М.	2	Низкий	4	Средний

Графические результаты диагностики уровня сформированности письменной речи представлены с помощью диаграммы ниже (см. рисунок 2).

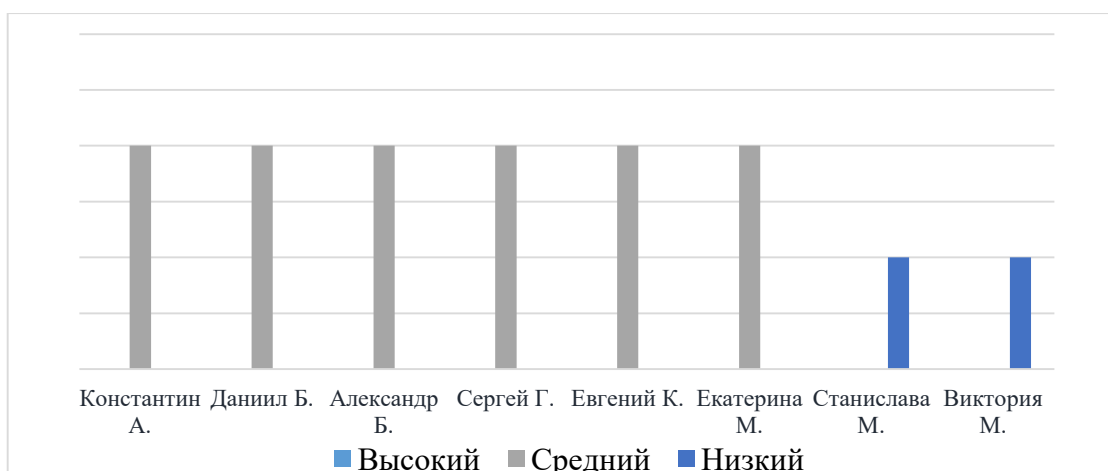


Рисунок 2 – Состояние письменной речи у детей экспериментальной группы

Как мы видим, в соответствии с данным диагностическим заданием навыки письма у детей сформированы недостаточно.

Константин А. допустил 3 ошибки звукового состава слова при списывании: лес – «лез», вдруг – «вдрук», играл – «иглал» (замена букв), 3 ошибки в слуховом диктанте: первые – «пелвые» (замена буквы), деревья – «деревйя», грачи – «гачи» (пропуск буквы) (см. рисунок 3).



Рисунок 3 – Состояние письменной речи у Константина А. при диагностическом обследовании

Даниил Б. допустил 2 ошибки звукового состава слова при списывании: лесенка – «лезенка», кошка – «кожка» (замена букв), 2 ошибки в слуховом диктанте: берез – «белес» (замена буквы), аист – «аитс» (ошибка перестановки букв) (см. рисунок 4).

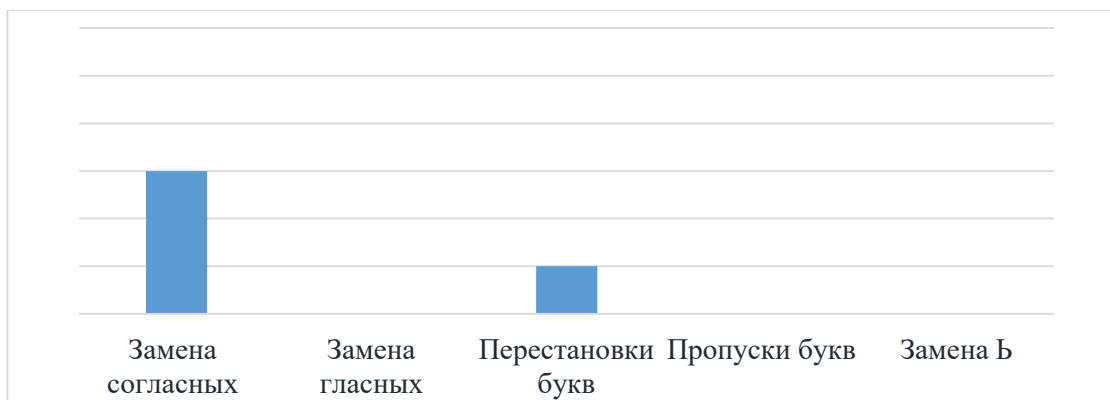


Рисунок 4 – Состояние письменной речи у Даниила Б. при диагностическом обследовании

Александр Б. допустил 2 ошибки в звуковом составе слова при списывании: набрали – «набали», полные – «пönye» (пропуск буквы). 2 ошибки в слуховом диктанте: по полю – «по пулю», грядках – «градках» (замена буквы) (см. рисунок 5).

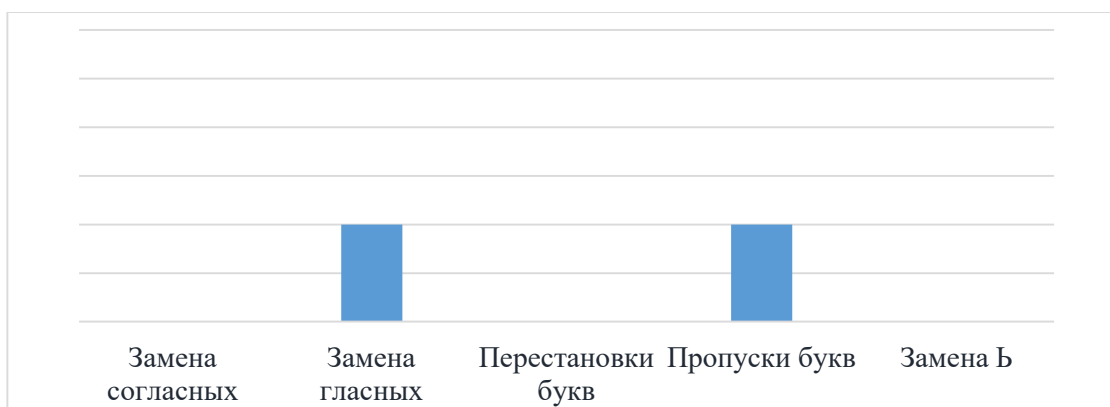


Рисунок 5 – Состояние письменной речи у Александра Б. при диагностическом обследовании

Сергей Г. допустил 4 ошибки звукового состава слова при списывании: заяц – «заят», часто – «тясто», считать – «сщитать» (замена буквы), волк – «вок» (пропуск буквы), 3 ошибки в слуховом диктанте: цветочки – «твeточкu», птицы – «птиты» (замена буквы), большие – «болишие» (замена Ъ) (см. рисунок 6).



Рисунок 6 – Состояние письменной речи у Сергея Г. при диагностическом обследовании

Евгений К. допустил 2 ошибки звукового состава слова при списывании: мальчик – «мальтик» (замена буквы), корзинки – «козинки» (пропуск буквы); допустил 2 ошибки в ходе выполнения слухового диктанта: деревья – «деревя» (пропуск ь), люди – «луди» (замена буквы) (см. рисунок 7).

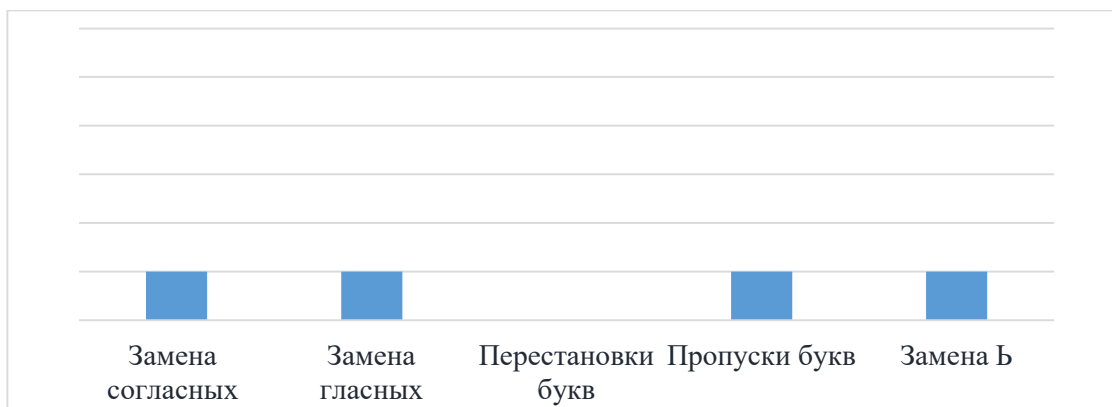


Рисунок 7 – Состояние письменной речи у Евгения К. при диагностическом обследовании

Екатерина М. допустила 2 ошибки звукового состава слова при списывании: корзинки – «корсинки», друзья – «друсья» (замена буквы), 3 ошибки в ходе выполнения слухового диктанта: гнезда – «гнесда» (замена буквы), вьют – «виют» (замена ь), ветках – «вектах» (ошибка перестановки букв) (см. рисунок 8).

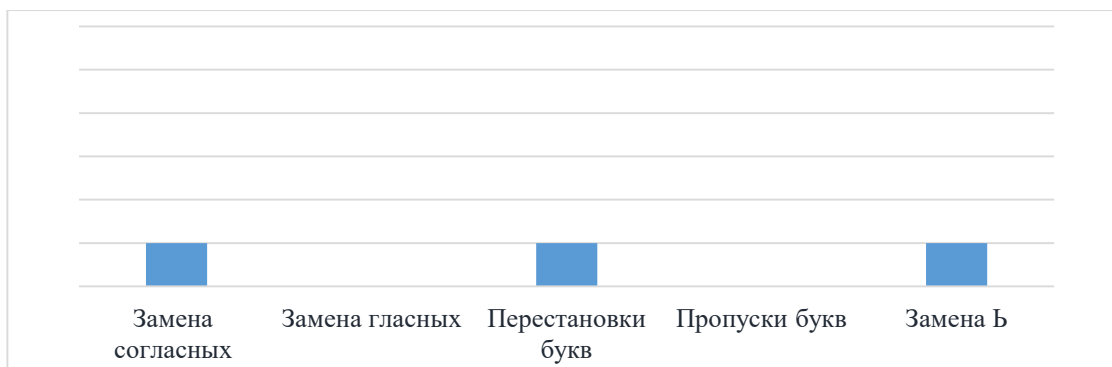


Рисунок 8 – Состояние письменной речи у Екатерины М. при диагностическом обследовании

Станислав М. допустил ошибки при списывании печатных слов флажок-«флазок» (замена буквы), при списывании рукописных слов дятел-«тятел» (замена буквы), при списывании текста 4 ошибки звукового состава слова: дети – «тети» (замена буквы), считать – «читать», хвост – «хвот», часто – «чато» (пропуск буквы). Допустил 2 ошибки при записи слогов и слов под диктовку дам – «там» (замена буквы), жили – «зили» (замена буквы); 4 ошибки в ходе выполнения слухового диктанта: кусты – «куты» (пропуск буквы), берез – «береж» (замена буквы), ходят – «хотят» (замена буквы), вьют – «вют» (пропуск ь) (см. рисунок 9).

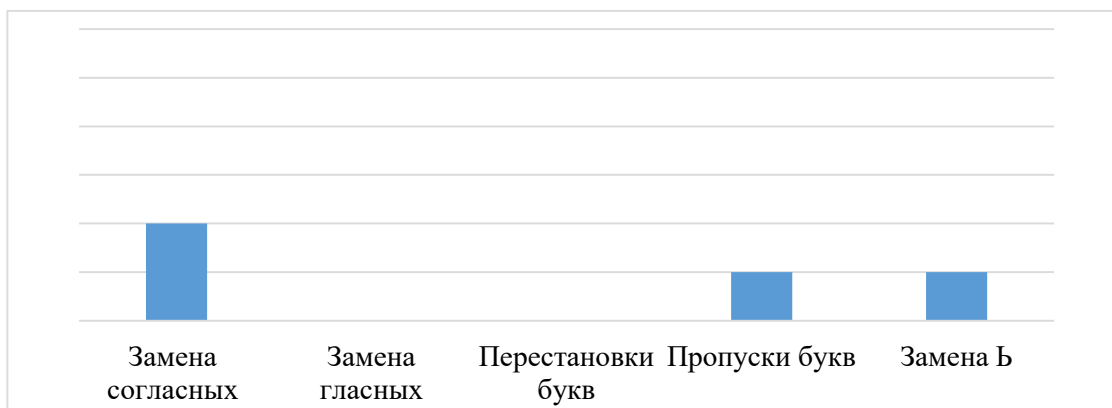


Рисунок 9 – Состояние письменной речи у Станислава М. при диагностическом обследовании

Виктория М. допустила ошибку при списывании рукописных слов песок-«песес» (замена буквы), при списывании печатных слов берёзка-«берёска» (замена буквы), 4 ошибки при списывании текста грибами –

«гибами» (2 ошибки в 1 тексте), вдруг – «вдуг» (пропуск буквы), друзья – «друсья» (замена буквы). Также были допущены 4 ошибки в звуковом составе слова в ходе выполнения слухового диктанта: цветочки – «светочки» (замена буквы), грачи – «глачи», грядках – «глядках» (замена буквы), берез – «берес» (замена буквы) (см. рисунок 10).



Рисунок 10 – Состояние письменной речи у Виктории М. при диагностическом обследовании

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

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

№ п/п	Имя ребенка	Ошибки				
		Замена согласных	Замена гласных	Перестановки букв	Пропуск букв	Пропуск или замена Ь
1	2	3	4	5	6	7
1	Константин А.	с-з г-к р-л	-	-	«р» при стечении согласных	ь-й
2	Даниил Б.	ж-ш р-л з-с	-	с-т	-	-
3	Александр Б.	-	а-я о-у	-	«р», «л» при стечении согласных	-
4	Сергей Г.	ц-т ч-ть ч-щ	-	-	«л» при стечении согласных	ь-и

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
5	Евгений К.	ч-ть	у-ю	-	«р» при стечении согласных	пропуск «Ь»
6	Екатерина М.	з-с	-	т-к	-	ь-и
7	Станислав М.	з-ж д-т	-	-	«с» при стечении согласных	пропуск «Ь»
8	Виктория М.	ц-с р-л з-с	-	-	«р» при стечении согласных	-

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

1. Ошибки замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам

– гласные: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;

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

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

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

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

3.2 Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией в процессе ее преодоления

Цель формирующего этапа экспериментальной работы – спланировать и провести работу по психолого-педагогическому сопровождению по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией с учетом результатов диагностического обследования и выделенных в гипотезе педагогических условий.

В соответствии с заданной целью нами были поставлены следующие направления коррекционной работы:

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

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

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

В коррекционной работе использовались методические разработки таких авторов как Л.С. Вакуленко [4], Е.В. Мазанова [38], Л.Г. Парамонова [47], И.Н. Садовникова [53] и др.

Предлагаемая коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста включала в себя несколько этапов.

1. Подготовительный этап.

Целью данного этапа являлась подготовка психологической базы речи.

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

Данную работу проводит психолог.

Нами были определены основные направления психокоррекционной работы:

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

2. Основной этап.

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

Логопедическая работа осуществлялась в форме индивидуальных и подгрупповых занятий.

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

Задачи:

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

– гласных: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;

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

2. Развитие фонематического слуха.

3. Выработка коммуникативных умений и навыков.

В первую очередь работа ведется над каждым из смешиваемых звуков.

Работа проводится по следующему плану:

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

2. Выделение звука на фоне слога.

3. Формирование умения определять наличие звука в слове.

4. Выделение слова с данным звуком из предложения.

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

1. «Недовольный Саша».

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

2. «Будь внимателен».

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

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

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

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

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

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

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

Для проведения коррекционной работы у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией нами были отобран и использован комплекс заданий и упражнений, стимульный материал к которым представлен в приложении (см. приложение А, Б, В).

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

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

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

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

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

Задачи:

1. Повторение характеристик гласных звуков и букв.
2. Развивать навык дифференцировки на письме гласных букв: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;
3. Повторение характеристик согласных звуков и букв.
4. Развивать навык дифференцировки на письме согласных букв: «Д-Т», «З-С», «Ж-Ш», «Г-К»; «Р-Л»; «З-Ж»; «Ч-Щ», «Ч-Т», «Ц-Т», «Ц-С».
5. Развивать навыки самоконтроля.

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

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

1. «Запиши слова – названия картинок. Выдели в словах буквы А-Я. Подбери признаки к этим предметам».
2. «Прочитай рассказы. Найди в тексте слова с гласными У, Ю и выдели эти буквы. Объясни написание слов».
3. «Подчеркни слоги с буквами з, ж».
4. «Допиши слова, добавив за или жа».
5. «Прочитай текст и догадайся, о чём в нем говорится. Перепиши текст, заменяя картинки словами. Выделите звуки З – С».
6. «Допиши предложения. Буквы З, С подчеркни разными карандашами».
7. «Обведи карандашом букву Ц, а букву Т подчеркни. Прочитай вслух словосочетания».
8. «Собери» из слогов слова и запиши их».
9. «Запиши предложения, заменяя каждую картинку словом с буквой ч или щ».
10. «Прочитай скороговорки. Запиши их по памяти».

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

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

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

Цели: совершенствование навыков звукобуквенного анализа и синтеза.

Задачи:

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

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

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

10. «Прочитай пары слов. Найди разницу в звучании и написании каждой пары».

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

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

Цель: устранение ошибок в обозначении мягкости согласного на письме.

Задачи:

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

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

1. «Перепиши, вставляя пропущенные буквы».
2. «Соедини начало и конец предложения».
3. «Перепиши, вставляя вместо точек, где необходимо, букву Ь. Объясни правописание».
4. «Вставь, где необходимо, пропущенный Ь как показатель мягкости».
5. «Вставь в слова пропущенные буквы. Подчеркни слова с разделительным Ь».

6. «Закончи предложение, добавив последнее слово с мягким знаком на конце слова».

7. «Измени слова по образцу. Напиши их парами».

8. «Спрячь мягкий знак в середину слов».

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

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

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

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

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

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

функций, таких как внимание, память, мышление на подготовительном этапе коррекционной работы.

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

1. Совместное обследование устной и письменной речи.

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

2. Помощь при решении организационных вопросов.

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

3. Информирование логопеда об успеваемости детей.

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

4. Беседы логопеда с учителем, посещение уроков.

Нами были проведены индивидуальные и групповые консультации педагогов по темам:

- закономерности развития детей;
- возрастные и индивидуальные особенности детей с ОНР и ФФН;
- приемы и методы коррекционной работы;

– особенности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в процессе преодоления артикуляторно-акустической дисграфии.

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

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

Нами предлагались следующие тематические направления консультаций:

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

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

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

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

школьников. Мы считаем, что проведение таких мероприятий позволит повысить эффективность работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии.

3.3 Анализ результатов эксперимента

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

На данном этапе мы провели повторное диагностическое обследование письма у детей младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией, используя тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

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

Таблица 3 – Результаты повторного обследования письма у детей экспериментальной группы

№ п / п	Имя ребенка	Контрольное списывание				Слуховой диктант			
		Количество баллов		Уровень		Количество баллов		Уровень	
Этапы эксперимент. работы		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
1	Константин А.	4	6	Средний	Средний	4	6	Средний	Средний
2	Даниил Б.	6	6	Средний	Средний	6	8	Средний	Норма
3	Александр Б.	6	8	Средний	Норма	6	6	Средний	Средний
4	Сергей Г.	4	6	Средний	Средний	4	6	Средний	Средний
5	Евгений К.	6	8	Средний	Норма	6	6	Средний	Средний
6	Екатерина М.	6	6	Средний	Средний	6	8	Средний	Норма
7	Станислав М.	2	4	Низкий	Средний	2	4	Низкий	Средний
8	Виктория М.	2	4	Низкий	Средний	4	6	Средний	Средний

Исходя из представленной выше таблицы, мы видим, у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы значительно улучшились навыки письма. Положительную динамику по каждому ребенку экспериментальной группы графически представим с помощью диаграмм ниже (см. рисунок 11, 12).

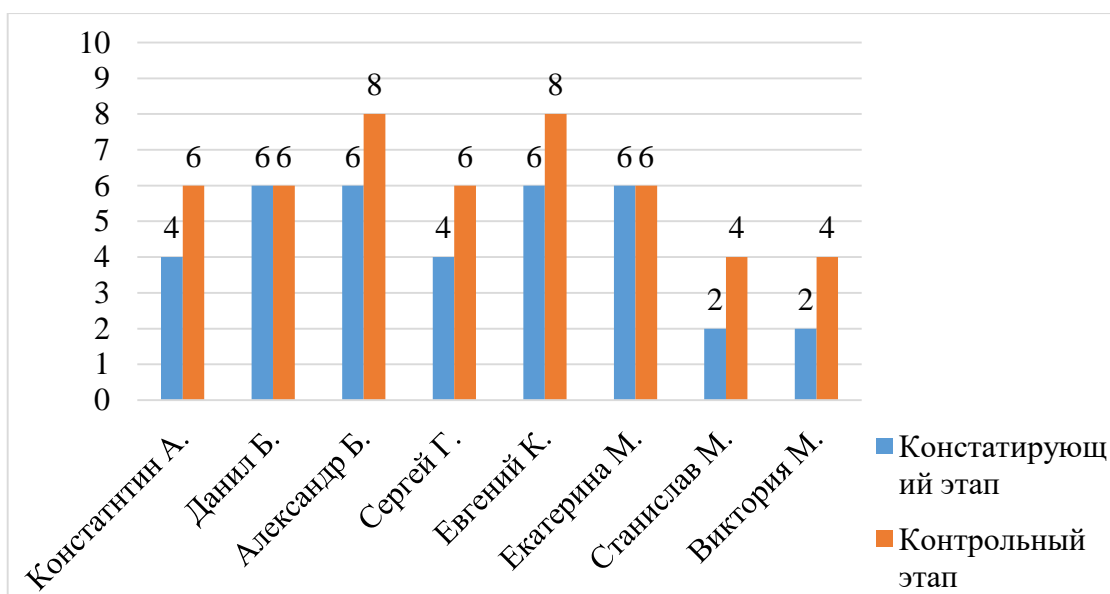


Рисунок 11 – Сравнительные результаты обследования состояния письма при контрольном списывании у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

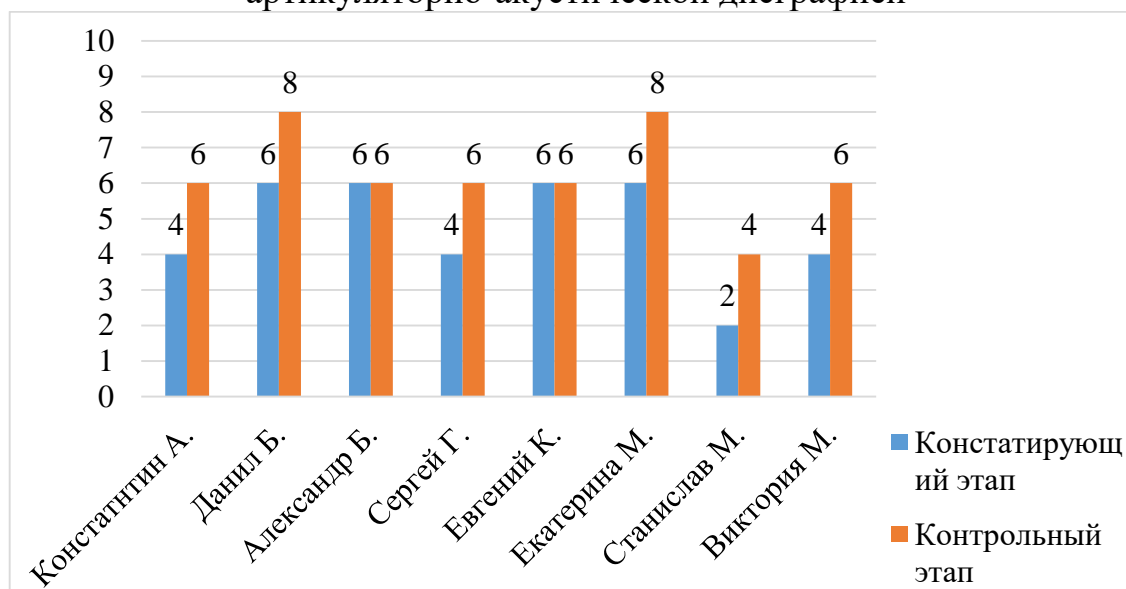


Рисунок 12 – Сравнительные результаты обследования состояния письма при слуховом диктанте у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

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

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

№ п/ п	Имя ребенка	Ошибки									
		Замена согласных		Замена гласных		Перестано вки букв		Пропуск букв		Пропуск или замена ь	
Этапы эксперимен т. работы		Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Ко нтр	Конст.	Контр.	Конс т.	Конт р.
1	Константин А.	с-з г-к р-л	с-з	-	-	-		«р» при стечен ии согласн ых	-	ь-й	ь-й
2	Даниил Б.	ж-ш р-л з-с	ж-ш	-	-	с-т	-	-	-	-	-
3	Александр Б.	-	-	а-я о-у	-	-		«р», «л» при стечен ии согласн ых	«р», при стечен ии соглас ных	-	-
4	Сергей Г.	ц-т ч-ть ч-щ	-	-		-		«л» при стечен ии согласн ых	«л» при стечен ии соглас ных	ь-и	ь-и
5	Евгений К.	ч-ть	-	у-ю	-	-	-	«р» при стечен ии согласн ых	«р» при стечен ии соглас ных	проп уск «ь»	-
6	Екатерина М.	з-с	-	-	-	т-к	т-к	-	-	ь-и	-
7	Станислав М.	д-т ж-з	ж-з	-	-	-	-	«с» при стечен ии согласн ых	-	проп уск «ь»	проп уск «ь»
8	Виктория М.	ц-с р-л з-с	ц-с р-л	-		-		«р» при стечен ии согласн ых	-	-	-

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

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

У Константина А. ушли на письме ошибки замены букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустически признакам «г-к», «р-л», также ушла регуляторная ошибка пропуска «р» при стечении согласных. Полученные результаты обследования Константина говорят о том, что его речь развивается очень интенсивно. Этот мальчик во время формирующего эксперимента был активен, заинтересован, целеустремлен (см. рисунок 13).



Рисунок 13 – Состояние письменной речи у Константина А. при контрольном обследовании

Даниил Б. на контрольном этапе исследования перестал заменять буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «р-л», «з-с», а также ушла регуляторная ошибка перестановки букв «с-т». Большую роль в процессе преодоления нарушения письма у мальчика сыграли родители, которые были максимально включены в коррекционно-образовательный процесс и принимали в нем активное участие (см. рисунок 14).

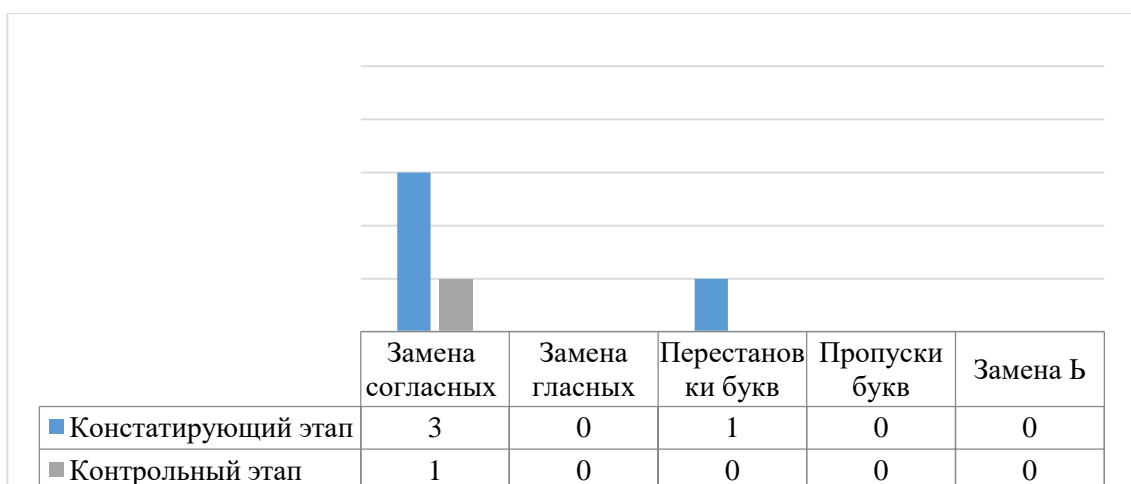


Рисунок 14 – Состояние письменной речи у Даниила Б. при контрольном обследовании

У Александра Б. перестали на письме в слуховом диктанте смешиваться гласные «а-я», «о-у», также ушла регуляторная ошибка пропуска «л» при стечении согласных. Мальчику на формирующем этапе исследования требовалась организация более длительной индивидуальной работы с логопедом, так как в коллективе Александр терялся, отвлекался и значительно хуже усваивал материал (см. рисунок 15).

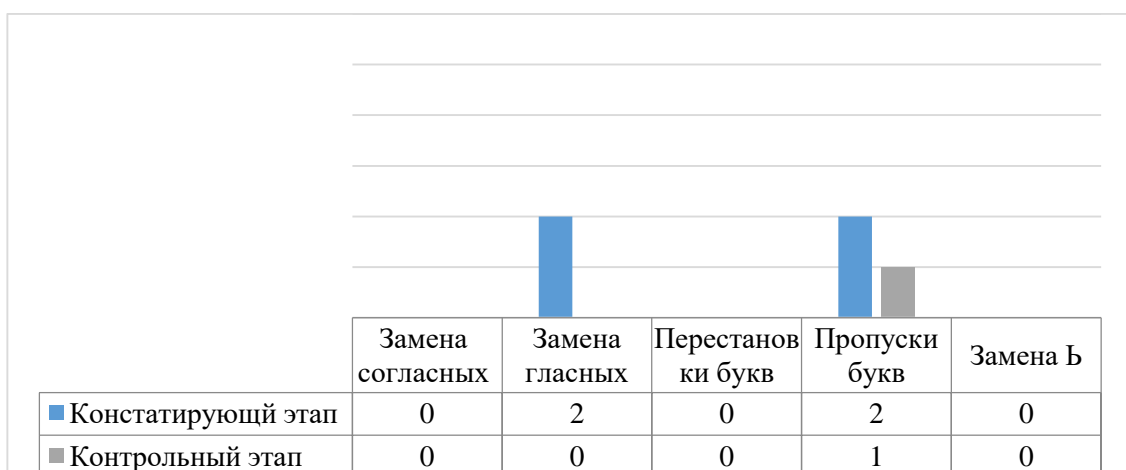


Рисунок 15 – Состояние письменной речи у Александра Б. при контрольном обследовании

Сергей Г. перестал смешивать буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустическим признакам «ц-т», «ч-ть», «ч-щ». В процессе организации логопедической работы мальчик был мало инициативен, не заинтересован в улучшении качества своей письменной речи, отмечались

реакции протеста. Поэтому наравне с логопедом активную помощь Сергею и его родителям оказывал психолог, что повлияло на положительную динамику (см. рисунок 16).

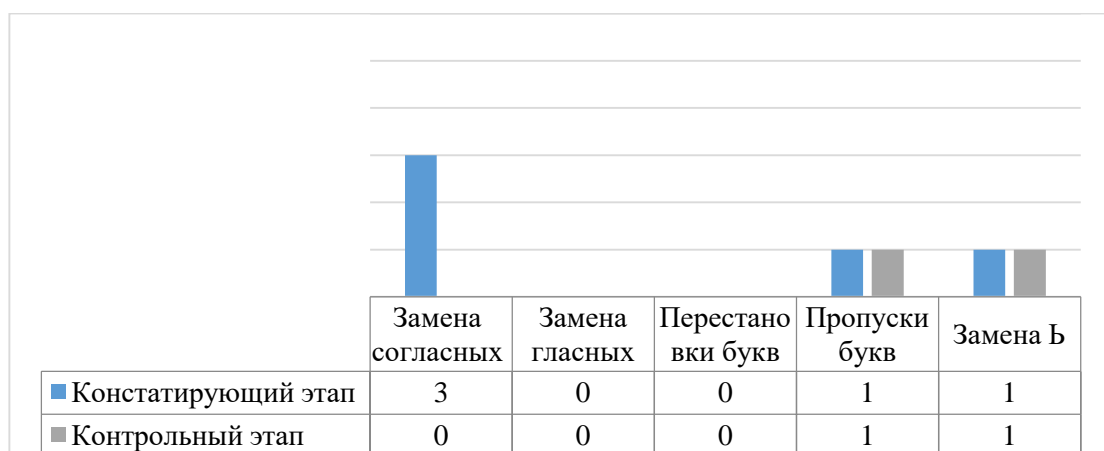


Рисунок 16 – Состояние письменной речи у Сергея Г. при контрольном обследовании

Евгений К. на контрольном этапе исследования допустил только одну ошибку пропуска «р» при стечении согласных. Мальчик во время формирующего эксперимента был активен, заинтересован и нацелен на получение положительного результата в улучшении качества своей речи (см. рисунок 17).



Рисунок 17 – Состояние письменной речи у Евгения К. при контрольном обследовании

Екатерина М. перестала смешивать буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «з-с», также ушли ошибки на замену мягкого знака на гласные второго ряда. В процессе преодоления

ошибок на письме у девочки принимали активное участие родители, которые систематически консультировались со специалистами школы, а также просили домашнюю работу для выполнения в выходные дни (см. рисунок 18).



Рисунок 18 – Состояние письменной речи у Екатерины М. при контрольном обследовании

У Станислава М. на контрольном этапе исследования ушли ошибки замены букв, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «д-т», ошибка пропуска буквы «с» при стечении согласных. На формирующем этапе исследования мальчику требовались дополнительные занятия по развитию высших психических функций, таких как внимание, память на подготовительном этапе коррекционной работы, так как низкий уровень их развития существенно замедлял ход коррекционно-логопедической работы (см. рисунок 19).



Рисунок 19 – Состояние письменной речи у Станислава М. при контрольном обследовании

Виктория М. перестала смешивать буквы, обозначающие близкие по артикуляционно-акустически признакам «з-с», также ушла ошибка пропуска буквы «р» при стечении согласных. Коррекционный процесс по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у девочки шел медленно из-за отсутствия заинтересованности со стороны родителей и самого ребенка. Тем не менее, активное сотрудничество учителя начальных классов, логопеда и психолога, и систематические беседы с родителями ребенка поспособствовало получению положительных результатов у Виктории на контрольном этапе экспериментальной работы (см. рисунок 20).

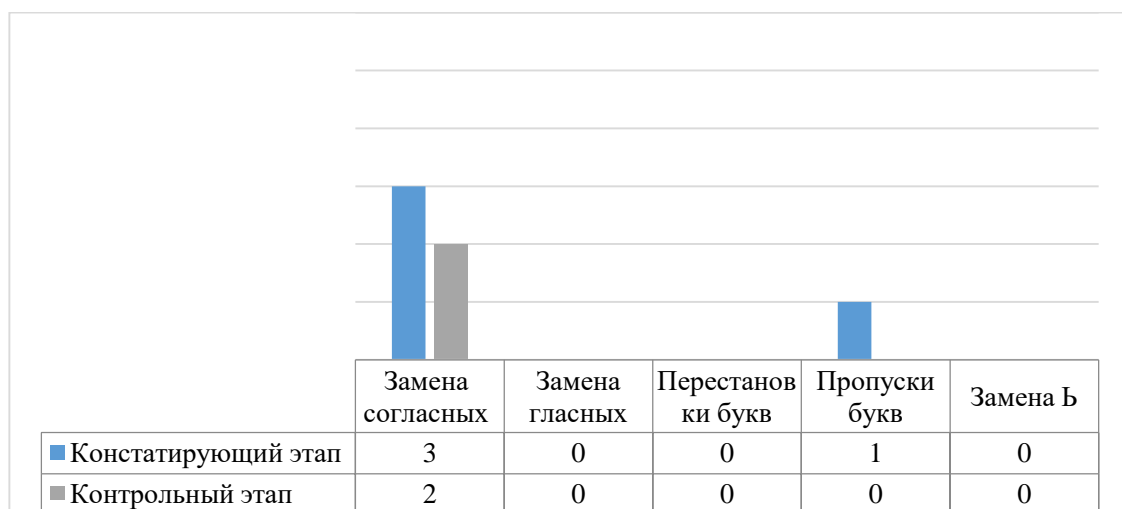


Рисунок 20 – Состояние письменной речи у Виктории М. при контрольном обследовании

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

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

Выводы по 3 главе

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Мы пришли к выводу, что письмо, как одно из важных средств общения, обеспечивает возможность человеку выразить свои мысли, передать речевую информацию в графическом виде, что позволяет сохранить ее для современников и будущих поколений. Процесс овладения письмом важен для младших школьников поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Коррекционная работа, а также своевременное выявление дисграфии, в совокупности с точным определением ее отличительных признаков является очень важным механизмом для разработки системы логопедической работы по коррекции нарушений письма, и по предупреждению школьной дезадаптации в целом. Этим обусловлена актуальность работы.

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

1) психолого-педагогическое сопровождение – организованная система комплексной помощи ребенку с учетом его интересов и потребностей с целью преодоления возникающих проблем или предупреждения их появления, с привлечением разных специалистов, педагогов, родителей и самих детей;

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

3) своеобразие письменной речи у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией заключается в смешениях,

заменах, пропусков букв, соответствующих смешению, заменам, отсутствию звуков в устной речи;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

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

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

17. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 201 с. – ISBN 978-5-4441-0050-9.
18. Жукатинская Е. Н. Обучение в начальной школе: дисграфия у детей младшего школьного возраста и методы ее устранения / Е. Н. Жукатинская // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 11-2 (20). – С. 34-38.
19. Заваденко Н. Н. Л. О. Бадалян и современные достижения в изучении наследственных нервно-мышечных заболеваний / Н. Н. Заваденко, Л. В. Влодавец // Неврологический журнал имени Л. О. Бадаляна. – 2020. – № 1. – С. 64-72.
20. Загляда Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Л. И. Загляда, Н. А. Коровина. – Кемерово : изд-во КРИПКиПРО, 2013. – 152 с. – ISBN 978-5-7148-0415-1.
21. Ивановская О. Г. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников : учебно-методическое пособие / О. Г. Ивановская, Н. С. Куликова, О. А. Хвостова. – Москва : Форум, 2020. – 432 с. – ISBN 978-5-00091-729-9.
22. Иншакова О. Б. Изучение актуальных проблем дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О. Б. Иншакова // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 4 – С. 22-28.
23. Ишимова О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов: программно-методические материалы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – Москва : Просвещение, 2019. – 76 с. – ISBN 978-5-09-070223-2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

50. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 317 с. – ISBN 5-89939-101-4.

51. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2.

52. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : издательство Союз, 2014. – 235 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

53. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 445 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

54. Поваренкина Н. А. Результаты исследования предпосылок формирования навыков языкового анализа и синтеза и уровня их сформированности у школьников с дисграфией / Н. А. Поваренкина // Специальное образование. – 2016. – С. 106-110.

55. Рогова Г. В. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1988. – 224 с. – ISBN 5-09-008320-7.

56. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. – Москва, 2014. – 240 с. – ISBN 5-8112-0614-3.

57. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия : технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 279 с. – ISBN 978-5-4214-0011-0.

58. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва, 2005. – 184 с. – ISBN 5-8142-0061-8.

59. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

68. Федорова Ю. П. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников в частных школах : дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Юлия Павловна Федорова ; науч. рук. В. Г. Маралов. – Вятка : ВГУ, 2003. – 190 с.
69. Фебина Л. В. Основы педагогического мастерства: психолого-педагогическое сопровождение начального образования : учеб. пособие для СПО / Л. В. Фебина. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 131 с. – ISBN 978-5-534-11274-0.
70. Филичева Т. Б. Основы дошкольной логопедии речи : учеб. – метод. пособие / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-699-68972-9.
71. Хватцев М. Е. Аграфия и дисграфия : хрестоматия по логопедии / М. Е. Хватцев. – Москва, 1997. – 140 с. – ISBN 978-5-407-00447-9.
72. Хватцев М. Е. Диктанты и другие материалы для дифференциации смешиваемых букв : пособие для логопедов и учителей начальных классов / М. Е. Хватцев. – Москва : Просвещение, 1964. – 164 с. – ISBN 978-5-09-058777-8.
73. Хватцев М. Е. Логопедия. В 2 т. Т 1. / М. Е. Хватцев. – Москва, 2009. – 270 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.
74. Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление : учебное пособие / Любовь Цветкова. – Москва : Юристъ, 1997. – 255 с. – ISBN 5-7975-0024-8.
75. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. классов, студентов пед. училищ / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2005. – 240 с. – ISBN 5-89415-246-1.
76. Чистякова О. В. Исправляем дисграфию : 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О. В. Чистякова. – Санкт-Петербург : Литера, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-407-00573-5.

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

78. Щукин А. В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / А. В. Щукин, О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. – Москва : национальный книжный центр, 2017. – 288 с. – ISBN 5-7695-0070-0.

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

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

81. Ястребова А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при образовательной школе : Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 47 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.

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

83. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – №2. – С.60-70.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Упражнения, направленные на устранение замен или смешения букв по артикуляторно-акустическому сходству у детей младшего школьного возраста с артикуляторно-акустической дисграфией

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

Задачи:

1. Повторить характеристики гласных звуков и букв.

ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ РУССКОГО ЯЗЫКА		
ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ		
[а] [о] [у] [и] [ы] [э]		
ГЛАСНЫЕ БУКВЫ		
А О У Ы Э		Я Ё Ю И Е
обозначают твёрдость согласных звуков		обозначают мягкость согласных звуков
МАМА [ма́ма], СОК [сок], ЛУК [лук], СЫР [сыр], СЭР [сэр]		МЯЧ [мяч'], МЕД [мед'], ЛЮК [люк'], МИР [мир'], МЕЛ [мел']
БУКВЫ, КОТОРЫЕ ОБОЗНАЧАЮТ ДВА ЗВУКА		
Я [й'а]		Ё [й'о]
Ю [й'у]		Е [й'э]
в начале слова	после ъ и ь	после гласной
ЯКОРЬ [й'акар'] ЁЖ [й'ош] ЮПА [й'упа] ЕЛЬ [й'эл']	ОБЕЗЬЯНА [аб'из'й'а́на] ПОДЪЁМ [пад'й'ом] ВЬЮГА [в'й'уга] ПОДЪЁЗД [пад'й'э́ст]	МАЯК [май'я́к] ПОЁТ [пай'о́т] ПОЮ [пай'у́] БОЕЦ [бай'э́ц]

2. Развивать навык дифференцировки на письме гласных букв: «А-Я», «У-Ю», «О-У»;

3. Повторить характеристики согласных звуков и букв.

СОГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ				
ЗВОНКИЕ ЗВУКИ		БУКВЫ	ГЛУХИЕ ЗВУКИ	
ТВЁРДЫЕ	МЯГКИЕ		ТВЁРДЫЕ	МЯГКИЕ
[б]	[б']	Б П	[п]	[п']
[в]	[в']	В Ф	[ф]	[ф']
[г]	[г']	Г К	[к]	[к']
[д]	[д']	Д Т	[т]	[т']
[ж]	[–]	Ж Ш	[ш]	[–]
[з]	[з']	З С	[с]	[с']

ТВЁРДЫЕ И МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ ЗВУКИ									
ПАРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ ТВЁРДЫЕ И МЯГКИЕ				НЕПАРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ					
				ТВЁРДЫЕ	МЯГКИЕ				
[б]	[п]	[в]	[ф]	[г]	[к]	[х]	[ж]	[ч']	
[б']	[п']	[в']	[ф']	[г']	[к']	[х']			[ш]
[д]	[т]	[з]	[с]	[л]	[м]	[н]	[р]	[ц]	[й']
[д']	[т']	[з']	[с']	[л']	[м']	[н']	[р']		

ОБОЗНАЧЕНИЕ МЯГКОСТИ И ТВЁРДОСТИ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ

ОБОЗНАЧАЮТ ТВЁРДОСТЬ СОГЛАСНЫХ	БУКВЫ		ОБОЗНАЧАЮТ МЯГКОСТЬ СОГЛАСНЫХ
[рат] ряд	А	Я	[р'ат] ряд
[вол]	О	Ё	[в'ол]
	Э	Е	
[лук]	У	Ю	[л'ук]
[рыс']	Ы	И	[р'ис]
[жар] жар	–	Ь	[жар'] жарь


ШИПЯЩИЕ СОГЛАСНЫЕ ЗВУКИ

НЕПАРНЫЕ ТВЁРДЫЕ		НЕПАРНЫЕ МЯГКИЕ	
[ж]	[ш]	[ч']	[щ']

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

5. Развивать навыки самоконтроля.









Для каждого варианта замены букв нами подобраны специальные логопедические упражнения, представленные в приложении











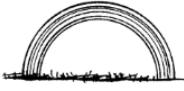





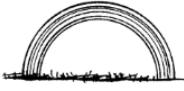





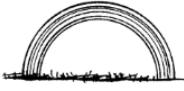

№ п/п	Устраняемые замены букв	Упражнения	Содержание упражнения
1	Устранение замены букв «А-Я» Цель: дифференциация гласных [а] – [я]	«Запиши слова – названия картинок. Выдели в словах буквы А-Я. Подбери признаки к этим предметам» «Вставь пропущенные буквы А-Я. «Подружи» слова из левого столбика со	 ХИТРА_ Б_БОЧК_ ЛОВК_Я МЫШК_ ПУШИСТА_ СЕР_Я ЗМЕ_ ЯДОВИТ_Я ОБЕЗЬ_Н_ ЯРКА_ КОШК_ ЛИС_


		<p>словами из правого столбика (соедини их линиями). Прочитай и запиши словосочетания. Укажи твёрдость и мягкость согласных перед буквами А-Я»</p>	
		<p>«Вставь пропущенные буквы А-Я и впиши в предложения подходящие по смыслу слова. Придумай название к этому рассказу»</p>	<p>Пол_нки н_дели ... пл_тья. На первой распустились ... нез_будки. На второй пол_нке расцвел_ гвоздик_. Третья пол_нка ст_л_ ... от рома_шек. Четверт_я пол_нк_ был_ ... от колокольчиков.</p>
		<p>«Собери и запиши слова из данных наборов букв. Объясни их значение. Отметь мягкость – твёрдость согласных перед гласными А – Я»</p>	<p>ДДЯЯ _____ ННЯЯ _____ КРТОАН _____ АММА _____ ЗМЛЕЯ _____ КРЯАОГ _____</p>
2	<p>Устранение замены букв «У-Ю» Цель: дифференциация гласных [у] – [ю]</p>	<p>«Из данных наборов слов составь предложения. Запиши их. Отметь мягкие согласные перед гласной Ю и твёрдые согласные перед</p>	<p>Саду, Люба, гуляла, в. Пруду, утки, купались, в. Волки, на, ночью, воют, луну. Плохо, стужу, воробьи, зимнюю, перенося</p>

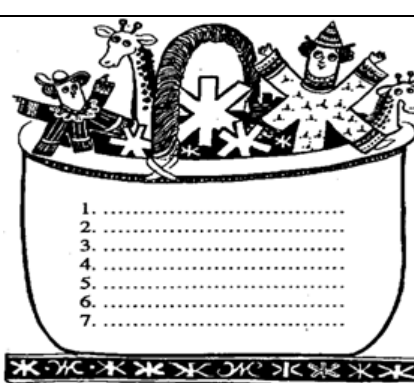
		гласной У. Объясни, почему в одних словах мы пишем букву У, а в других – Ю»	
		«Прочитай рассказы. Найди в тексте слова с гласными У, Ю и выдели эти буквы. Объясни написание слов»	Осень Наступила осень. Целый день льёт дождь. Желтеют и опадают листья. Улетают в тёплые края птицы. Животные утешают своё жильё. Скоро наступит холодная и суровая зима. * Объясни написание слова <i>парашют</i> . Как Люба варила компот Мама и Люба сходили на базар. Там они купили разные фрукты и ягоды для компота. Потом мама вымыла сливы, клюкву, клубнику и груши. Люба достала большую кастрюлю и налила в неё воды. Мама поставила кастрюлю на плиту. Когда вода закипела, девочка насыпала в воду сахар и бросила ягоды и фрукты. Скоро вкусный и душистый компот был готов!
		«Закончи слово, добавив буквы У или Ю. Запиши слова. Подчеркни буквы У и Ю цветными карандашами. Подумай, какое правило поможет тебе правильно подобрать гласную букву»	Точ., пол., соль., вытащ., выль., пол., нёс., глаж., крич., угощ., чита., уч., лета., прыга., ловл., леж..
		«Напиши слова в тетради под диктовку в 2 столбика: 1) слова с буквой у; 2) слова с буквой ю»	Люба, плюс, слух, туфли, руки, тюль, люк, лук, куры, люди.
3	Устранение замены букв «О-У» Цель: дифференциац ия гласных [o]– [y]	«Спиши слова, вставляя О, У»	а) _ р _ жай, _ р _ жие, с _ р _ ка, кенг _ р _ , кр _ ж _ к, п _ т _ лок, _ г _ рец, _ г _ л _ бой, м _ л _ дой, х _ д _ й, п _ ст _ чал, п _ в _ рот, к _ к _ р _ за, кл _ _ н. б) _ г _ л, в _ сх _ д, _ тр _ , пл _ х


		<p>__ , д __ пл __ , к __ р __ ткий, др __ г __ й, с __ р __ вый, м __ рк __ вь, с __ л __ вушка, пр __ п __ стил, р __ з __ вый, __ з __ ры.</p>
	<p>«Составь словосочетания»</p>	<p>а) злые $\frac{O}{Y}CY$ дедушкины</p> <p>б) $P\frac{O}{Y}ЛЬ$ ВЕЛОСИПЕДА В КИНО</p> <p>в) $ГP\frac{O}{Y}ЗОВАЯ$ МАШИНА ТУЧА</p> <p>г) ВЕРНЫЕ $СЛ\frac{O}{Y}ГИ$ ДЕЛИТЬ НА</p>
	<p>«Вставь в предложения слова, подходящие по смыслу»</p>	<p>а) Саша отпилил у груши сухой Олеся любит сливовый ... СУК, СОК</p> <p>б) Костя сел на ... и положил книги на ... СТУЛ, СТОЛ</p> <p>в) Руслан ... деньги на новые коньки. Он ... их к Новому году. КУПИТ, КОПИТ</p> <p>г) Повернись на правый - высокое стройное дерево. БУК, БОК</p> <p>д) У нас небольшой огород: всего четыре ... Целые ... шёл дождь. СУТКИ, СОТКИ</p> <p>е) Соня ... сумку дома. Бабушка ... стол чашками. УСТАВИЛА, ОСТАВИЛА</p>
	<p>«Прочитай и спиши текст, вставляя пропущенные буквы»</p>	<p>У Кости Воробьева п __ селился ч __ десный п __ шистый щенок. Как назвать с __ бачку? П __ бежал щен __ к по п __ лу. Как серый кл __ б __ к покатился. За это назвали щенка Кл __ бк __ м. Всю зим __ он пр __ вёл в д __ ме. Х __ р __ шо жил __ сь Кл __ бку в тепле. Он г __ нял мяч лапками и прятал под кр __ вать</p>


			р _ кавички. Щенок таскал з _ бамии по п _ лу пальт _ . К _ стя и Кл _ б _ к стали б _ льшими др _ зьями
4	Устранение замены букв «З-Ж» Цель: дифференциация согласных [з]– [ж]	«Подчеркни слоги с буквами з, ж»	зима, жало, живот, заяц, журавль, избушка, земля, зубы, крыжовник, музыка, лужайка, пружина, вазелин, грузовик
		«Допиши слова, добавив за или жа»	сту... пи...ма ...ло гро... во...тый ... жигалка гла... е...та ...ноза лу... ма...ть ...кон
		«Запиши предложения, заменяя каждую картинку словом с буквой з или ж»	В зоопарке полосатая  . На улице шёл дождь, поэтому Зина взяла  . На зелёном листочке сидел  . 6. Найди 6 ошибок. Запиши текст правильно.
		«Найди 6 ошибок. Запиши текст правильно»	<i>В лесу жил сторож Жакар. Жилой он ходил с ружьём охотиться на зверей, летал сторожил паля.</i>
5	Устранение замены букв «С-З» Цель: дифференциация согласных [с]– [з]	«Прочитай текст и догадайся, о чём в нем говорится. Перепиши текст, заменяя картинки словами. Выделите звуки з – С»	<p style="text-align: center;">Заяц</p> <p>Папа у Захара был охотник. Однажды он принёс сыну  . Всю зиму жил у Захара. Мальчик кормил его  ,  и  . Наступила весна. Захар выпустил  на волю. С тех пор косой часто прибегал на край села и ждал своего нового друга.</p>
		«Допиши предложения. Буквы з, с подчеркни разными карандашами»	После _____ наступает зима. За забором залаяла _____ . Зазвенел _____ , и учительница вошла в _____ . Ребята катались на _____ с горки.

		«Запиши рассказ, заменяя каждую картинку словом с буквой З или С»	<p>У Зины красивая  . Она пошла в </p> <p>за  .</p> <p>Под  Зина нашла спелые ягоды. Она набрала  полную .</p>															
		«Соедини подходящие по смыслу слова из левого столбика со словами из правого столбика цветными линиями. Запиши эти словосочетания. Выдели буквы З – С»	<table border="0"> <tr> <td>МОРОЗНЫЙ</td> <td>ПУСТЫНЯ</td> </tr> <tr> <td>ВЕСЁЛЫЙ</td> <td>ЗАБОРЫ</td> </tr> <tr> <td>ИНТЕРЕСНАЯ</td> <td>СМЕХ</td> </tr> <tr> <td>ЗВОНКАЯ</td> <td>ИГРА</td> </tr> <tr> <td>ПОЛОСАТАЯ</td> <td>ПЕСНЯ</td> </tr> <tr> <td>ВЫСОКИЕ</td> <td>ВОЗДУХ</td> </tr> <tr> <td>ЗНОЙНАЯ</td> <td>ЗЕБРА</td> </tr> </table>	МОРОЗНЫЙ	ПУСТЫНЯ	ВЕСЁЛЫЙ	ЗАБОРЫ	ИНТЕРЕСНАЯ	СМЕХ	ЗВОНКАЯ	ИГРА	ПОЛОСАТАЯ	ПЕСНЯ	ВЫСОКИЕ	ВОЗДУХ	ЗНОЙНАЯ	ЗЕБРА	
МОРОЗНЫЙ	ПУСТЫНЯ																	
ВЕСЁЛЫЙ	ЗАБОРЫ																	
ИНТЕРЕСНАЯ	СМЕХ																	
ЗВОНКАЯ	ИГРА																	
ПОЛОСАТАЯ	ПЕСНЯ																	
ВЫСОКИЕ	ВОЗДУХ																	
ЗНОЙНАЯ	ЗЕБРА																	
6	Устранение замены букв «Г-К» Цель: дифференциация согласных [г]– [к]	«Допиши слова, добавив га или ка»	<table border="0"> <tr> <td>...зета</td> <td>соба...</td> <td>ма...роны</td> </tr> <tr> <td>...питан</td> <td>но...</td> <td>бо...тство</td> </tr> <tr> <td>...чели</td> <td>лопат...</td> <td>бу...шка</td> </tr> <tr> <td>...русель</td> <td>доро...</td> <td>ма...зин</td> </tr> <tr> <td>...раж</td> <td>гор...</td> <td>ру...ва</td> </tr> </table>	...зета	соба...	ма...роны	...питан	но...	бо...тство	...чели	лопат...	бу...шка	...русель	доро...	ма...зин	...раж	гор...	ру...ва
		...зета	соба...	ма...роны														
		...питан	но...	бо...тство														
		...чели	лопат...	бу...шка														
...русель	доро...	ма...зин																
...раж	гор...	ру...ва																
«Вставь в слова пропущенную букву г или к»	Сапо...и, ло...ти, я...ода, лав...а, ...амень, по...ода, ва...он, ...усь, ...азета, ...оло...ольчи..., ...ряд...а, ...адю...а, ...алсту...																	
«Составь из слов каждой строчки предложения. Запиши их. Буквы г, к подчеркни разными карандашами»	грелась, на, гадюка, солнышке под, согнулись, ветки, кустов, снегом, и, деревья ласточки, из, тёплых, жаворонки, грачи, возвра лись, и, стран Катя, грибы, собирала, ягоды, и каруселях, катались, в, дети, парке, на																	
«Соедини схемы слов и картинки»	<table border="0"> <tr> <td><u>к</u></td> <td><u>г</u></td> <td><u>к</u></td> <td><u>г</u></td> <td><u>кк</u></td> <td><u>гк</u></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<u>к</u>	<u>г</u>	<u>к</u>	<u>г</u>	<u>кк</u>	<u>гк</u>											
<u>к</u>	<u>г</u>	<u>к</u>	<u>г</u>	<u>кк</u>	<u>гк</u>													
																		

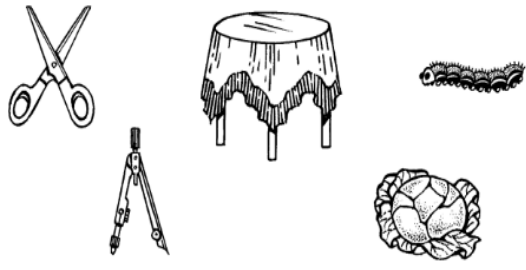
7	Устранение замены букв «Р-Л» Цель: дифференциация согласных [р]– [л]	«Вставь пропущенные буквы Р и Л. Прочитай получившиеся словосочетания и запиши их под диктовку»	К ___ углый сто ___ Спе ___ ое, к ___ асное яб ___ око Тёп ___ ый вете ___ Жё ___ лтый по ___ тфель Весё ___ ая п ___ огу ___ ка Спе ___ ый с ___ адкий а ___ буз Сме ___ ый во ___ обей ___ азбитая та ___ е ___ ка
		«Внимательно рассмотри картинку. Выбери и запиши слова, в составе которых есть звуки Р, Л или оба этих звука»	
		«Прочитай предложения. Подчеркни в тексте слова со звуками Р и Л. Проговори эти слова. Запиши текст под диктовку»	Прилетели голуби, Сели возле проруби. По бревну, по брёвнышку проползла букашка, Пролетела бабочка, пропорхала пташка. Там пчёлы друг за другом Летают взад – вперёд, И стрекоза над лугом Стоит как вертолёт. Рыбу ловит рыболов, Весь в реку уплыл улов. Улыбнулся радостно Весь прозрачный лес. Взял Егор в углу топор, С топором пошёл во двор
		«Прочитай загадку и найди отгадку. Проговори вслух слова, в которых пишется буква	Заря зарница, Красная девица, Врата запирала, По полю гуляла, Ключи потеряла. Месяц видел, А солнце скрало.

		Л, а после слова, в которых пишется буква Р. Запиши загадку под диктовку. Подчеркни в тексте буквы Л и Р»															
8	Устранение замены букв «Ж-Ш» Цель: дифференциация согласных [ж]–[ш]	«Ответь на каждый вопрос одним словом. Запиши соответствующую букву Ж или Ш и укажи её место в слове»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Что вешают на ёлку? 2. Кем тебе приходится мамин папа? 3. Кто жужжит? 4. Кого боится мышка? 5. Чем закрывают кастрюлю? 6. Как называют детёныша лошади? 7. Что ты кладёшь под голову, когда спишь? 														
		«Составь предложения. Буквы Ж, Ш подчеркни разными карандашами»	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">лошади</td> <td style="width: 50%;">жужжит</td> </tr> <tr> <td>шмель</td> <td>шуршат</td> </tr> <tr> <td>школьники</td> <td>шипят</td> </tr> <tr> <td>камыши</td> <td>ужинает</td> </tr> <tr> <td>ужи</td> <td>режет</td> </tr> <tr> <td>Женя</td> <td>ржут</td> </tr> <tr> <td>нож</td> <td>пишут</td> </tr> </table>	лошади	жужжит	шмель	шуршат	школьники	шипят	камыши	ужинает	ужи	режет	Женя	ржут	нож	пишут
		лошади	жужжит														
		шмель	шуршат														
школьники	шипят																
камыши	ужинает																
ужи	режет																
Женя	ржут																
нож	пишут																
«Прочитай стихотворение. Вместо пропусков вставь в слова буквы Ш или Ж»	<p>До__дь по__ёл такой хоро__ий Сразу о__или поля, От восторга бьёт в ладо__и Под око__ком тополя. Света то__е ливню рада, Только – надо же! – досада. Говорит ей мама: «В до__дь На прогулку не пойдё__ь»</p>																
«Собери в одну корзину слова, которые пишутся с буквой Ш, а в другую слова с буквой Ж»																	

			
9	Устранение замены букв «Ц-Т» Цель: дифференциация согласных [ц]– [т]	«Обведи карандашом букву Ц, а букву Т подчеркни. Прочитай вслух словосочетания»	Тёплый цыплёнок, цветной ситец, цветастое платье, летящие цапли, цветные тесёмки, жарить курицу, темница в тереме, мести улицу, утёнок с цыплёнком, луковица тюльпана, метёт метелица, тихая улица.
		«Спиши слова. Вставь пропущенную букву Ц или Т»,	Коль...о, ко...ёнок, блюд...е, педи...а, дерев...о, бо...инки, ...ё...я, ме...ели...а, кос...и, кон...ы, ...юльпан, ...епочка, ...яжёлый, ...енный
		«Спиши текст. Обведи карандашом букву Ц, а букву Т подчеркни»,	<p style="text-align: center;">Цыплята</p> У тёти Тани есть курица. Недавно у курицы появились цыплята. Они тёплые и мягкие. Мама курица любит водить их по улице. Когда тётя Таня хочет покормить цыплят, она зовёт их: «Цып-цып-цып». Курица и цыплята бегут к тёте
		«Напиши текст под диктовку»	<p style="text-align: center;">Лето</p> Летом Тимур и Артём живут у бабушки в деревне. Там есть речка Тиса. Целый день мальчики проводят на улице. Они ходят плавать и загорать на речку. А вечером ребята помогают бабушке ухаживать за цветами

10	Устранение замены букв «Ч-ТЬ» Цель: дифференциация согласных [ч]– [ть]	«Вставь в слова пропущенные буквы Ч или Т. Прочитай получившиеся слова»	_ЕНЬ _ЕЦ СВЕ_А ТУ_КА ЛЕ_И_Ь _ИТА_Ь ПО__А _ЯНУ_КА __ЕНИЕ ПЯ_А_ОК П_И_КА _ЕА_Р
		«Соедини разноцветными линиями слова из левого и правого столбиков. Запиши полученные словосочетания. Выдели буквы Ч и Т»	ТЕПЛАЯ ЧЕМОДАН ТЁМНЫЕ КОТЁЛ ЧУЖОЙ ПЕЧКА ЧУГУННЫЙ КОТЁНОК ПЛЕТЁНАЯ БЕЧЁВКА КОРИЧНЕВЫЙ ОЧКИ
		«Вставь в слова пропущенные буквы Ч-Т и прочитай текст. Перепиши текст, выделяя буквы Ч-Т»	Вол...а...а Однажды Вова увидел фильм о вол_а_ах. ...ам у волка были маленькие вол__а а. Сна__ала роди_ели приносили им пищу. По том папа волк у ил своих малышей охо__и_ься. Из этого ин__е-ресного фильма Вова узнал много нового о повадках волка и вол_а__
		«Отгадай загадки и сложи из первых букв каждого отгаданного слова новое слово. Объясни его значение. Отгадать загадки вам помогут картинки-подсказки»	Отгадайте, это кто? Ходит в костяном пальто? _____ Иголки лежали, лежали И под стол убежали _____ Из железа тучка, А у тучки — ручка. Эта тучка по порядку Обошла за грядкой грядку. _____ На носу ношу я рог, Называюсь ... _____ 
11	Устранение замены букв «Ч-Щ»	«Запиши слова, вставляя пропущенные	Све...а, пло...адь, зада...а, пастби...е, ...есть, ...удови...е, ве...и...ка, я...и...ек,

<p>Цель: дифференциация согласных [ч]– [щ]</p>	<p>буквы ч, щ»</p>	<p>...ёто...ка, то...иль...ик, ...асов...ик, ...ё...ка, ...емодан...ик</p>
	<p>«Разгадай кроссворд»</p>	<p>1. Капуста, свёкла, редис — это 2. Жильё первобытных людей. 3. Ею покрыта кожа свиньи. 4. Птица. 5. Он учится в школе.</p>
	<p>«Запиши предложения, заменяя каждую картинку словом с буквой ч или щ»</p>	<p>Мальчик опустил письмо в почтовый </p> <p>Рыбаки поймали на удочку огромную и маленького </p> <p>На даче мы нашли чужого </p> <p>В речку упал </p>
<p>«Прочитай скороговорки. Запиши их по памяти»</p>	<p>1. Щёткой чищу я щенка, Щекочу ему бока.</p> <p>2. Щуку я тащу, тащу, Щуку я не упущу.</p> <p>3. Черепаха, не скучая, Час сидит за чашкой чая.</p>	

12	Устранение замены букв «С-Ц» Цель: дифференциация согласных [с]–[ц]	«Соедини схемы слов и картинки»	<p style="text-align: center;"><u>с</u> <u>ц</u> <u>с</u> <u>ц</u> <u>с ц</u></p> 										
		«Собери» из слогов слова и запиши их»	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">тец, си</td> <td style="width: 50%;">сы, цис, нар</td> </tr> <tr> <td>ри, ца, ца</td> <td>но, бро, не, сец</td> </tr> <tr> <td>тер, цис, на</td> <td>ца, боль, ни</td> </tr> <tr> <td>сес, ца, три</td> <td>ци, нас, тур, я</td> </tr> <tr> <td>ни, са, хар, ца</td> <td>ни, лест, ца</td> </tr> </table>	тец, си	сы, цис, нар	ри, ца, ца	но, бро, не, сец	тер, цис, на	ца, боль, ни	сес, ца, три	ци, нас, тур, я	ни, са, хар, ца	ни, лест, ца
		тец, си	сы, цис, нар										
		ри, ца, ца	но, бро, не, сец										
тер, цис, на	ца, боль, ни												
сес, ца, три	ци, нас, тур, я												
ни, са, хар, ца	ни, лест, ца												
«Допиши предложения, вставляя подходящие по смыслу слова с буквами с, ц. Подчеркни эти буквы разными карандашами»	<p>_____ вывела на полянку медвежат.</p> <p>Москва — _____ нашей Родины.</p> <p>В году двенадцать _____.</p> <p>Лисица гонится за _____.</p> <p>Осенью _____ улетают на юг.</p> <p>Первого _____ мы пошли в школу.</p> <p>«_____ на горошине» — моя любимая сказка.</p>												
«Составь из слов каждой строчки предложения и запиши их»	<p>появились, в, гусеницы, садах</p> <p>и, птенцов, скворцы, выводят,</p> <p>цапли</p> <p>своими, гуляла, со, цыплятами,</p> <p>курица</p> <p>целые, солнце, на, яркое, светит,</p> <p>юге, дни</p>												

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

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

Цели: совершенствование навыков звукобуквенного анализа и синтеза.

Задачи:

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

ФОНЕТИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОВА

1. Напиши слово.
2. Определи количество слогов.
3. Поставь ударение.
4. Охарактеризуй гласные звуки.
5. Охарактеризуй согласные звуки.
6. Определи количество букв.
7. Определи количество звуков.

Образец фонетического разбора

До ро ж ка - 3 слога	Вью нок - 2 слога
д - [д] - согл., твёрд., звонк.	в - [в] - согл., мягк., звонк.
о - [а] - гласн., безуд.	ь - [-]
р - [р] - согл., твёрд., звонк.	ю - [я] - согл., мягк., звонк.
о - [о] - гласн., ударн.	ю - [у] - гласн., безуд.
ж - [ш] - согл., твёрд., глух.	н - [н] - согл., твёрд., звонк.
к - [к] - согл., твёрд., глух.	о - [о] - гласн., ударн.
а - [а] - гласн., безуд.	к - [к] - согл., твёрд., глух.
7 б., 7 зв.; 3 гласн., 4 согл.	6 б., 6 зв.; 2 гласн., 4 согл.

3. Развивать умение выделять определенные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
4. Развивать умение переконструировать букву, слог, слово.
5. Развивать навыки самоконтроля.

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

№ п/п	Устраняемые замены букв	Упражнения	Содержание упражнения
1	Устранение пропуска «Р», «Л», «С» Цель: различать последовательность звуков в слове; различать гласные и согласные; придумывать слова с указанными буквами или слогами	«Выборочное письмо»	Под диктовку записывается текст, но пишутся не все буквы, а только те, о которых договорились заранее, вместо остальных букв ставятся точки (согласные пишем, вместо гласных ставим точки)
		«Найди ошибку»	В этом упражнении детям предлагается найти и исправить слова с пропущенными буквами. При подготовке слов для выполнения упражнения логопед специально записывает слова, пропуская в них буквы. Задача ребенка – найти и исправить слова с ошибками
		«Морской бой»	Логопед дает детям игровое поле, на котором изображены корабли с написанными на них слогами: учитель называет место на поле, дети отыскивают его и называют написанный на нем слог, при необходимости анализируют его. Если корабли называть в определенной последовательности, то из слогов можно составить слова. Для этого названные слоги выписывают, а затем синтезируют
		«Балда»	Один ребенок загадывает слово, указывая, из какой оно области (фрукт, транспорт, мебель), и обозначает его первую и последнюю буквы, а остальные заменяет черточками. Например, слово апельсин будет выглядеть так: а- - - - - н. Другой называет буквы,

			стараясь угадать пропущенные. Верно названная буква встает на свое место, а неверно названная превращается либо в буквы слова «балда». Игра прекращается, если слово угадано если составлено слово «балда»
2	Устранение перестановки букв «Т-К», «С-Т» Цель: закрепить звукобуквенный анализ слов; различать гласные и согласные; придумывать слова с указанными буквами	«Слово наоборот»	Логопед произносит слово, начиная с последнего звука, а ребенок говорит слово, начиная с первого звука. Например, трок – крот. Чтобы произнести слово правильно, то есть перевернуть его, надо назвать все звуки в нужной последовательности, не пропуская ни одного
		«Сравнение правильного и неправильного слова».	Логопед пишет одно и то же слово два раза: один раз – правильно без пропущенных букв, второй раз – неправильно, пропустив букву. Затем логопед предлагает ребенку сравнить два слова, предупредив, какое написание правильное. Чтобы запомнилось только правильное написание, слова необходимо разным цветом: правильное – зеленым, а неправильное – красным
		«Анаграммы» «Ребусы»	Можно переставлять как буквы, так и слоги. Сначала с детьми решаются анаграммы, состоящие из малого количества букв: 3 или 4, потом переходим к более сложным. Пример: еинтпчк, щдьоалп, ийалкне (птенчик, площадь, линейка).

			
		<p>«Считаем буквы»</p>	<p>Логопед предлагает детям мысленно представить слова с одинаковым количеством букв, написанные в столбик. Удерживая представление в голове, ребенка просят назвать определенную букву по счету во всех словах. Например, логопед говорит: дым, луг. Дети представляют их написание в столбик и называют те буквы, номер которых говорит логопед. Вторая буква – ы, у, третья – м, г и т.д. Слов может быть 2-4, букв в словах – 3-7</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ В

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

Цель: устранение ошибок в обозначении мягкости согласного на письме.

Задачи:

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

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

№ п/п	Устраняемые замены букв	Упражнения	Содержание упражнения
1	Устранение пропуска или замены «Ь» Цель: Дифференциация твердого и мягкого согласного в сочетании с различными гласными.	«Перепиши, вставляя пропущенные буквы»	а - я Цветы у В-ли зав-ли. Мы вчер-игр-ли в пр-тки. Сын гл-дит, как мама гл-дит. Над- и Д-ша ед-т кашу. Юр- был р-д, что попал в первый р-д. У Пети ут-т-, у Вити кот-т-. Я с-ду в с-ду. о - е Мы услышали р-в кор-вы.

	<p>Дифференциация мягкого знака - показателя мягкости согласных и мягкого разделительного.</p>		<p>Брат прив-з целый в-з сена. У Ал-ши новые гал-ши. Л-ня л-вит рыбу. У т-ти Т-ни была т-лка Т-мка. В р-ще светло от бер-з. у - ю Отец послал Пет- на почт-. Л-ся л-бит л-к. Павл-ша ел спел-ю кл-кву. Ил-ша водит в школ- Л-шу. Н-жно полить вишн-. Ы-и На полу скребется мышка. Спит в берлоге бурый мишка. Этот мишка очень мил, Только лапы он не мыл. <i>(И. Токмакова)</i></p>
	<p>«Перепиши, вставляя вместо точек, где необходимо, букву Ъ. Объясни правописание»</p>		<p>Обжеч... кирпич..., подстрич... акацию, береч... горючее, подбереш... факты, достан... багаж..., отреж... хлеба, дверь настеж..., гореч... микстуры, следы пожарищ..., крыши дач..., созревает рож..., жду новых встреч..., юноша горяч..., выходиш... замуж..., малыш... похож... на отц-а, стрич... овец, наш выигрыш..., ненужная вещ..., хороший товарищ..., булатный меч..., будеш... печ... пирог</p>
	<p>«Вставь, где необходимо, пропущенный Ъ как показатель мягкости».</p>		<p>Вскол..з., сел..д., клян..чить, прос..ба, гус..ком, мел..тешить, чер..в., сер..ги, вос..м..ю (от восемь), воз..ле, нян..ка, нян..читься, люд..ми, рез..ня, рез..ба, бояз..н., ос..миног, вес..ма, цер..ков., четыр..мя, пал..ба, вес..ма, гвозд..дик, бан..тик, умен..шить, бол..ше, тон..ше, тон..чайший, гон..щик, л..стец, туч..нее, каприз..ничать,</p>

		<p>бревен..чатый, бакен..щик, апел..син..чик, реч..ка, реч..ной, испор..ченный, зон..тик, вин..тик, почес..т., нояб..р., сен..тяб..р., пис..менный, воз..мёшь, гранил..щик, крюч..ки, в коробоч..ке, бетон..щик, жестян..щик, жен..щина, свар..щик, печ..ник, девят..надцат., восем..надцат., пят..десят., шест..десят., сем..сот, пор..ча, помощ..ник, ноч..ник, вен..чик, загон..щик, январ..ский, октябр..ский</p>
	<p>«Напиши словосочетания, изменяя по смыслу слова, стоящий в скобках.»</p>	<p>Образец: (Лиса) лисья нора, (птица) _____ перо, (волк) _____ следы, (собака) _____ конура, (коза) _____ молоко, (медведь) _____ лапа, (заяц) _____ шапка, (белка) _____ шкурка</p>
	<p>«Добавь недостающее слово с мягким знаком на конце слова»</p>	<p>Дети ловили рыбу. Пете попался _____. Васе _____, а Ване _____. На Севере живут разные звери: по тундре кочует _____, а на льдинах живет _____, бродит огромный белый _____.</p> <p>Миша, Коля и Сережа — братья. Сережа – самый старший, ему скоро _____ лет. Коля и Миша ходят в детский сад, но им _____ лет</p>
	<p>«Спрячь мягкий знак в середину слов»</p>	<p>Логопед называет слово с мягким знаком на конце, например, пень, день, уголь, огонь, зверь, окунь, и предлагает учащимся изменить слово так, чтобы мягкий знак оказался в середине слова.</p>

		Образец: пень – пеньки
	«Закончи предложение, добавив последнее слово с мягким знаком на конце слова»	Без ключа, ты мне поверь, не откроешь эту _____. В лесу мне видеть довелось, как грыз кору могучий _____. От зубастых щук таясь, стороной проплыл _____. Думаю, известно всем, дней в неделе ровно _____. День прошел, пора уж спать, в спальне ждет меня _____. Не робей, но берегись, в том лесу, где бродит _____.
	«Измени слова по образцу»	Катя –Катенька Надя ____..... Оля ____..... Маша ____..... Саша ____.... Сережа ____..... Вася ____..... Миша ____.....