



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

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

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии у младших  
школьников на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

62,98 % авторского текста

Работа рецензия к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 13 » 12 2023 г. ил. = 4

Кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных наук.

к.п.н., доцент Л.А.Дружинин

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Агафонова Ирина Григорьевна

Научный руководитель:

Преподаватель кафедры СППиПМ

Коробинцева М.С.

Челябинск  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	5
1.1 Понятие «письмо» в специальной и психолого-педагогической литературе .....	5
1.2 Становление письма в младшем школьном возрасте.....	8
1.3 Клинико-психолого педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией .....	14
1.4 Особенности письма младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией .....	19
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ .....	25
2.1 Обследование письма младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией .....	25
2.3 Разработка перспективного плана работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников .....	36
Выводы по второй главе .....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	39
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	41
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	45

## ВВЕДЕНИЕ

Письмо— является более поздним по возникновению и имеет большое значение в способах накопления, передачи и переработки информации. Письмо имеет важную ценность в жизни человека, большую роль играет не только для передачи информации, но и влияет на непрерывное развитие культуры и науки.

В настоящее время возрастает проблема нарушения письма у младших школьников. Ученые Л.С. Выготский, В.А. Истрин, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, А.Р. Лурия, А. В. Ястребова, писали в своих работах о том, что письмо является сложным психическим процессом.

Письмо представляет собой системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов многих психических функций. Письмо тесно связано с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Однако сформированность устной речи является лишь одной из предпосылок успешного овладения письмом. Наряду с выявлением специфических механизмов нарушений письма в последнее время все больше внимания уделяется общефункциональным механизмам речевой деятельности, которые играют важную роль и при овладении письменной речью. В качестве таких механизмов рассматриваются мыслительные операции, восприятие, память, внимание, способности к абстрактным способам деятельности, сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, намерений и мотивов поведения Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Собонович, Л.С. Цветкова и др.

Нарушение письма влияет на усвоение орфографических правил, что в следствии отрицательно влияет на успеваемость и на освоение образовательной программы. Задержка развития всех сторон устной речи является причиной несформированности навыков письма.

В основе артикуляторно-акустической дисграфии лежит неправильное произношение ребёнком звуков речи, которое отражается на письме: ребенок пишет

слова так, как он их произносит. Этот вид дисграфии проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв.

Несформированность психических процессов, нарушение устной речи и неразвитая мелкая моторика могут являться причиной нарушения письма у младших школьников.

*Цель исследования:* теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии на логопедических занятиях.

*Объект исследования:* процесс письма младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.

*Предмет исследования:* особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией на логопедических занятиях

*Задачи исследования:*

1. Теоретически изучить специальную и психолого-педагогическую литературу по вопросу исследования.
2. Выявить особенности письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.
3. Разработать перспективный план коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников на логопедических занятиях.

*Структура работы:* состоит из введения, двух глав, списка литературы и приложения.

*Методы исследования:* теоретические (анализ специальной литературы), эмпирические (констатирующий этап педагогического эксперимента).

*База исследования:* МБОУС(К)ОШ №11 г. Челябинска.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1 Понятие «письмо» в специальной и психолого-педагогической литературе

Изучением письма занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Р.И. Лалаева, М. Е. Хватцев, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова и другие. Для наиболее полного понимания данного термина нами были проанализированы педагогические, психологические, психолингвистические труды.

Письмо — сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование. [24]

Л.С. Выготский впервые разделил понятия «письмо» (как технику фиксирования устной речи при помощи графических знаков) и «письменная речь» (как процесс речепорождения, создания текста). [2]

Наиболее подробно психологическая, психолингвистическая и педагогическая характеристика письменной формы речи представлена в исследованиях Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева и др. В теории и методике логопедии психолингвистический анализ письма, составляющих письменную форму реализации речевой деятельности, представлен в работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной.

Психолингвистические исследования позволяют говорить даже о структурной автономности письма: «...в мозгу взрослого грамотного человека на равных правах сосуществуют две языковые подсистемы...» — письменная и устная. [17]

Устная речь является преимущественно монологической речью, однако в настоящее время достаточно широкое распространение получили и диалогические варианты речевого общения

Работами Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, А.Н. Леонтьева, Л.С. Цветковой показано, что письмо и устная речь различаются по таким критериям, как

происхождение, способ формирования, способ протекания, психологическому содержанию, функции.[2, 17]

Сложный психофизиологический механизм присущ письму как продуктивному виду речевой деятельности. В создании устной речи и письма участвуют слуховые, речедвигательные, зрительнографические, моторные анализаторы. К тому же происходит функционирование письма вместе с другими видами речевой деятельности. Создание устной речи сопровождается внутренним проговариванием, аудированием

В психологической литературе доказано, что письмо следует за внутренней речью (за внутренним проговариванием).

Рассмотрим психологическое содержание процесса письма. Устная речь имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть записываемый текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полноценного понимания. Поэтому устная речь многословна, точна и развернута. В письме приходится использовать различные выразительные средства. Процесс овладения особенностями устной речи и письма представляет значительную трудность для детей, владеющих преимущественно диалогической. [8]

Согласно А.Н. Леонтьеву, каждая деятельность характеризуется трехфазностью: побудительно-мотивационной фазой (потребности, мотивы и цели деятельности), ориентировочно-исследовательской (выбор средств и способов осуществления деятельности) и исполнительной (операциональный состав). В соответствии с этими теоретическими положениями Л.С. Цветкова (1988) выделяет три уровня организации письма:

1) Психологический уровень: появление намерения, мотива к письму ; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания письменной речи (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2) Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом

уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

3) Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письма : процесс звуко различения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ – букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы. [33]

Письмо формируется у ребенка на основе всех видов устной и является психологически самой сложной.

Письмо имеет особую, графическую, буквенную знаковость. Буквы обозначают звуки, фонемы родного языка, ими ребенок овладевает раньше, чем символикой букв, поэтому происходит сложный перевод звуков в буквы, в слоги и написанные слова. Лингвистические правила письменной речи сложнее, чем каноны устной речи

Физическое отсутствие собеседника является сложностью устной речи. Будущий читатель лишь подразумевается, мысленно присутствует в сознании автора письменного текста.

В письме отсутствует процесс восприятия автором своего партнера, не учитывается конкретная ситуация реального чтения.

Ещё одна сложность содержания письма заключается в том, что ее содержание, тема, моделируемый в речи предмет, как правило, обобщенные, отвлеченные, научные. Отсюда следует необходимость полноты изложения, соблюдение грамматических правил и логических законов, наличие доказательности, структурная организация текста, соответствие стиля и темы. [4]

Таким образом, письмо требует от исполнителя наличия осознанных действий, смыслообразующих мотивов, развернутости и четкости мысли, активной работы внутренней речи, соответствующего знания языка. Это сложный, комплексный вид психической, а также интеллектуальной, деятельности.

Письмо является основной составляющей грамотности человека и возможностей дальнейшего расширения его знаний, личностного и профессионального роста. Письмо дает возможность многократного обращения к объективному первоисточнику

Значение формирования письма возрастает по отношению к детям с особенностями в развитии, в том числе с тяжёлыми нарушениями речи, имеющими определенные отклонения в развитии как речевой, так и познавательной деятельности. Р.Е. Левина провела всестороннее изучение устной речи детей данной категории с применением системного подхода к анализу речевых нарушений, изучила особенности формирования готовности ребенка к усвоению письма, рассматривая устную речь как результат взаимодействующих влияний фонетики, лексики и грамматики. [13]

Ею было отмечено, что внешняя правильность устной речи ребенка не всегда является достаточным показателем подготовленности его к освоению письма, что при этом важно учитывать его опыт языковых наблюдений, сравнений, обобщений.

Несформированность устной речи и особенности невербальной психической сферы, характерные для детей с тяжёлыми нарушениями речи, определяют собой возникновение затруднений на различных этапах овладения письменной речью.

С точки зрения профессора Р.Е. Левиной и ее последователей успешность овладения устной речью обусловлена состоянием предпосылок данного вида деятельности, т.е. сформированностью произносительных навыков, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточным объемом лингвистических знаний. [13]

Таким образом, устная речь представляет собой сложный вид речевой деятельности, является одним из видов речи, по своей природе является преимущественно монологической.

## 1.2 Становление письма в младшем школьном возрасте

Письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, обеспечиваемая мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, восприятия, внимания, памяти и др. В осуществлении акта письма принимают участие практически все зоны коры головного мозга (Лурия А.Р.).

Показано, что на начальных этапах формирования навыка отмечена генерализованная недифференцированная активация этих зон правого и левого полушария: оба полушария словно «дублируют» друг друга, но к 9-10 годам складывается «мозаика» взаимодействия отдельных зон правого и левого полушария

В научной литературе разработано четыре этапа овладения письмом - ориентировочный этап, аналитический этап, аналитико-синтетический этап, этап синтетического письма.

К ориентировочному этапу относят - пространственные ориентировки, дифференцированные движения руки, зрительный анализ и синтез.

Аналитический этап включает – добукварный анализ и букварный период-написание элементов и дифференциация букв, сходных по написанию.

Аналитико-синтетический анализ – усвоение соединений букв и овладение техникой непрерывного письма.

Этап синтетического письма включает – автоматизацию письма; основное внимание – изложение мысли в структуре предложения.

Письмо представляет сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком

Письмо – форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графическую форму и включает в себе таким образом два вида речевой

деятельности: продуктивный (письмо) и рецептивный (чтение). Она всегда появляется в результате специального обучения, которое начинается с сознательного овладения всеми средствами письменного выражения мысли. На ранних ступенях формирования устной речи и письма ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания букв, а затем слов, которые никогда не являлись предметом осознания в устной диалогической и монологической речи. На этих этапах происходит формирования двигательных навыков письма. Ребенок, который учится писать, оперирует сначала не столько мыслями, сколько средствами их внешнего выражения, способами обозначения букв и слов. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей .

Таким образом, письмо с самого начала является сознательным произвольным актом, в котором средства выражения выступают как основной предмет деятельности. Особенность письма состоит именно в том, что весь процесс контроля над ней остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя.

Структура процесса письма и предпосылки его формирования охарактеризованы в трудах Л.С. Выготского (1935, 1960), А.Р. Лурии (1950), Л.С. Цветковой (1997) и других ученых.

Что касается структуры письма, описанной Цветковой , то она является весьма сложной. Она состоит из четырех уровней и множества структурных звеньев в каждом из них.

Первый уровень — психологический, который решает задачи формирования мотивов, интереса к письму , смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма.

Следующий — лингвистический уровень организации письма — отвечает на вопрос — какими средствами осуществляется письмо. Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на

психологическом уровне, в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в слова, фразы и тексты.

Психофизиологический уровень в структуре письма осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи. Система анализаторов — это не сумма, а сложное образование, которое формируется на основе межанализаторных связей на всех их уровнях (первичных, вторичных и третичных полей).

К первому уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к обучению и произвольному овладению сложным навыком письма. Под психологической готовностью подразумевается сформированность психических функций и процессов, которая зависит от физиологического и социального развития ребенка. Усвоение и реализация письменной деятельности требуют участия таких необходимых для деятельности компонентов, как память, внимание, мышление. Сформированность перечисленных психических функций, а также социально-личностных качеств в соответствии с возрастным этапом развития ребенка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения детьми всеми учебными навыками, в том числе и письмом.

В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видом речевой деятельности. В структуре предпосылок формирования письма языковые способности ребенка играют ведущую роль. Под языковыми способностями принято понимать индивидуальные особенности, которые способствуют усвоению языковой системы, формированию навыков и умений полноценно использовать языковые средства (фонетические, лексические, грамматические). К речевым способностям относят слушание и говорение (а по мере развития письменной речи к ним относят также чтение и письмо) [9].

Стойкие трудности овладения письмом, иначе говоря, различные виды дисграфий — явление нередкое у младших школьников. Эти трудности обнаруживаются уже в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи.

Нейропсихологический анализ письма показывает, что в основе письма (как и других высших психических функций) лежит сложная функциональная система, состоящая из многих компонентов, каждый из которых опирается на работу особого участка мозга и вносит свой специфический вклад в функционирование письма

Функциональная система письма наиболее развернута в первом классе, когда дети приступают к систематическому овладению письмом. Так, при письме под диктовку в нее входят следующие звенья:

- поддержание энергетического тонуса мозга;
- переработка слуховой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительной информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- серийная организация графических движений;
- программирование и контроль акта письма.

Иными словами, все три блока мозга, по А. Р. Лурия , активно участвуют в организации процесса письма. Позже, по мере автоматизации письма, его функциональная структура сокращается, все технические операции уходят из поля сознания, и только смысловая сторона письма держится в поле внимания. Однако если в ходе письма возникают какие-то затруднения, то свернутые, латентные операции становятся осознанными. Если же говорить не отдельно о письме, а о письменной речи в целом, то в ее функциональную систему входят еще такие важные операции, как создание замысла текста, иными словами, его внутренне речевой программы; удержание целостности замысла, его ситуативного контекста; синтаксические и лексические операции

Основные языковые способности играют наиболее важную роль в формировании письма. Чувство языка возникает непроизвольно в процессе общения ребенка с окружающими и овладения им речью. Оно формируется еще до целенаправленного овладения языком в обучении. Под чувством языка понимают также интуитивное владение языком, проявляющееся в понимании и использовании идиоматических, лексических, стилистических и других конструкций. Чувство

языка обеспечивает контроль и оценку правильности и привычности языковых конструкций. Оно позволяет ребенку оценить правильность или неправильность слова или предложения, оценить лексическое и грамматическое значение языковой единицы без осознанного вычленения входящих в нее элементов [1, 3, 6].

Накопление лексических и грамматических средств языка, опыта речевого общения, развитие когнитивных способностей обеспечивают то, что у ребенка появляется готовность к осознанию языковых единиц, он овладевает правилами оперирования ими, учится осуществлять анализ и синтез языковых единиц, иначе говоря, у ребенка формируется лингвистическое мышление.

К следующему уровню предпосылок относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ - букву и перевод буквы в ее двигательную формулу - кинему). Сформированность у ребенка зрительного восприятия и пространственных представлений, слухового восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) является нейрофизиологической основой овладения письмом [8].

Письмо, во многом за счет существующей системы обучения, заимствует качества, структуру и характеристики устной речи. Это не совсем письменная речь, а лишь приспособленная к ее целям и условиям устная, поэтому свойства этих двух видов речи на первом этапе обучения детей письму существенно не различаются [7]. И, соответственно, для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц - предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), ребенок должен хорошо владеть устной речью.

Развитая устная речь ребенка характеризуется:

- владением достаточным по объему словарным запасом, умением его правильно и быстро актуализировать;

- умением продуцировать и правильно грамматически оформлять предложения;

- владением связной речью: а) умением логично и последовательно без пропусков существенного, без повторения одного и того же связывать отдельные предложения между собой для построения связного высказывания; б) умением не только начать, но и закончить, завершить высказывание;

- четким различением и правильным произношением всех звуков речи, поскольку на первых этапах обучения письму очень широко используется синхронное проговаривание ребенком записываемого слова [5].

Важнейшие речевые способности ребенка - чтение и письмо, формируются в процессе овладения системой кодирования и перекодирования устной речи в письменную и наоборот. Переход от одной системы символов к другой, от звукового языка к письменному возможен при достаточном уровне развития у ребенка языковых способностей, импрессивной и экспрессивной речи. Формирование письма базируется на овладении операциями символизации звуков, буквами и моделировании с помощью букв фонематической структуры слова.

Неспособность ребенка овладеть морфологическим принципом письма обуславливает возникновение дизорфографии - нарушения формирования орфографически правильного письма.

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть значимость своевременного изучения сформированности у ребенка лингвистических способностей. Выявление у ребенка каких-либо отклонений в их развитии позволит сделать вывод о необходимости специально организованной педагогической работы с данным ребенком по профилактике дисграфии.

### 1.3 Клинико-психолого педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией складывается из: клинико- психопатологическим

проявлений относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющие психологические трудности в процессе письма.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали Л. Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие.

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка. [20]

Согласно данным учёным А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой нейропсихологически функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, недержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля).

Организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а также письма: плавности, переключаемости, уровня тонуса, отчего страдает графическое оформление записи. [1]

К социально-психологическим факторам, способствующим возникновению дисграфии, относятся двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка грамоте при отсутствии у

него психологической готовности. Группу риска по возникновению дисграфии составляют дети с конституциональной предрасположенностью, различными речевыми нарушениями, ЗПР [23].

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

1. Задержку развития психических функций;
2. Неравномерность развития отдельных сенсо-моторных и интеллектуальных функций;
3. Парциальное недоразвитие ряда психических функций.

Большинство детей с дисграфией отличается 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 моно симптоматическим состоянием. Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, невротоподобными психо-органическими нарушениями.

У детей с дисграфией отмечается недостаточность внимания, из чего следует высокая отвлекаемость. Возможно сочетание дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения.[7]

У детей с артикуляционно-акустической дисграфией отмечаются нарушения звукопроизношения и фонематического развития.

При артикуляционно-акустической дисграфии в большом количестве случаев наблюдается тяжёлые нарушения фонетической системы. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других - выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех и более лет. [27]

У детей, страдающих артикуляционно-акустической дисграфией, наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность

употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии.

Специфичность ошибок заключается в том, что они отличаются от ошибок связанных с неусвоением правил, с необученностью ребенка. Специфические ошибки имеют патофизиологический механизм и отражают неспецифичность базовых операций письма и чтения.

Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно на письме обозначить границу предложения. [28]

У большинства детей отмечается запаздывание в психомоторном развитии, запаздывание раннего речевого развития.

Для детей характерны признаки астении (быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают), низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений. [25]

Внимание детей с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуется неустойчивостью, трудностями включения, переключения, и распределения. У данной категории детей наблюдается сужение объема внимания, быстрое забывание материала, особенно вербального (речевого), снижение активной направленности в процессе припоминания последовательности событий, сюжетной линии текста.

Многим из них присущи недоразвитие мыслительных операций, снижение способности к абстрагированию, обобщению. Детям с этой патологией легче выполнять задания, представленные не в речевом, а в наглядном виде.

Отмечаются отклонения и в эмоционально-волевой сфере: им свойственны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность,

сниженная мотивация, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками. [16]

Как правило, у таких детей отмечаются ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны, поверхностны

Возникают вторичные аффективные наслоения вследствие того, что вовремя не выявляются механизмы затруднений в учебной деятельности: ребенок обнаруживает агрессивность, нередко отказывается от выполнения учебных заданий либо работает только под страхом наказания. Эти аффективные реакции маскируют чувство глубокой внутренней тревоги ребенка, ощущение собственной неполноценности. Он боится допустить ошибки в работе и тем самым обнаружить свою несостоятельность. Такие вторичные наслоения могут принять необратимый характер. В школьном возрасте парциальные нарушения усиливаются и из-за чрезмерной нагрузки на нервную систему, что ведет к неврозам, социопатическим нарушениям поведения, защитной агрессивности. Отставание может усилиться из-за прогулов занятий, что в свою очередь может усугубить затруднения и привести к нарушению структуры личности ребенка. [8]

Согласно осуществленной А.Н. Корневым клинической оценке умственного развития детей с нарушениями письма, основной причиной их трудностей является несформированность предпосылок интеллекта, низкой работоспособности. [8]

Таким образом, дети с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, не дифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

#### 1.4 Особенности письма младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Особенности письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией описано в трудах Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Л.Ф. Спириной, И.Н. Садовниковой и других.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. [12]

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринопалии, 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). [15]

В исследованиях Л.Ф. Спириной указывается, что замены и смешения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на оппозиционные звуки. Таким образом, замены и смешения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, соноров. [28]

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.

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. [28]

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. [27]

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими акустико-артикуляционными признаками: 1) шипящих и свистящих, 2) глухих и звонких, 3) мягких и твердых, 4) р и л и т.д., и свидетельствуют о недостаточной дифференциации на слух и артикуляцию этих звуков.

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. Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении. [14, 23]

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.

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— «вскочилна ветку») и др.

[5]

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.

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. [10]

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». [26]

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 акустикоартикуляционное 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. Приводим примеры смещений в письме школьников.

Таким образом, особенности письма у младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией заключается в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешению, заменах, 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.

#### Выводы по первой главе

В первой главе мы провели анализ психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

Мы выяснили, что устная речь и письмо в психолого-педагогической литературе понимается как сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование. Письмо является преимущественно монологической, включает в себя чтение и письмо.

В ходе анализа логопедической литературы мы пришли к выводу, что в целом мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

### 2.1 Обследование письма младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Исследование нарушений письма позволяет выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий, позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать её.

Экспериментальная работа проходила в период с 29.09.2023- 19.01.2024 г. года на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска»

Экспериментальная группа состояла из пяти обучающихся 2 класса (8-9 лет). Обследование сенсомоторного уровня устной речи и письма проходило в первую половину дня в кабинете учителя-логопеда в подгруппе по 2-3 человека (2 подгруппы). При обследовании детей учитывались возрастные особенности и заключения ПМПК.

Таблица 1 - Заключение ПМПК участников экспериментальной группы

№	Имя ученика	Заключения ПМПК.
1	Ева П.	Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитие речи (III уровня). Дислалия.
2	Максим К.	Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитие речи (III уровня). Дислалия.
3	Вика С.	Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитие речи (III уровня). Дислалия.
4	Варя Б.	Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитие речи (III уровня). Дислалия.
5	Глеб Г.	Нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитие речи (III уровня). Дислалия.

Обследование сенсомоторного уровня устной речи проводилось по тестовой методике диагностики младших школьников Т.А.Фотековой. Изучение письма проводилось по методике И.Н. Садовниковой.

Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, бально-уровневой системой, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей. В основу методики исследования сенсомоторного уровня устной речи и письма детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребёнка к общению и работе. Исследование сенсомоторного уровня устной речи проводилось с каждым ребёнком индивидуально после установления с ним эмоционального контакта. Исследование письма проводилось в подгрупповой форме по 2 человека. На каждого ребёнка была составлена речевая карта.

Методика № 1. Тестовая методика экспресс – диагностики сенсомоторного уровня устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой. Были выбраны следующие параметры.

#### 1. Проверка состояния фонематического восприятия

*Инструкция:* слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее.

Предъявление -- воспроизведение — предъявление -- воспроизведение:

- *ба — па - па — ба -*
- *са — ша - ша — са -*
- *ша — жа — ша — жа — ша — жа —*
- *ца — са — ца — са — ца — са -*
- *ра — ла — ра - ла — ра — ла -*

Вначале предъявляется первый член пары (*ба — па*), затем второй (*па -- ба*). Оценивается воспроизведение пробы в целом (*ба — па — па — ба*). Слоги предъявляются до первого воспроизведения: точного повторения добиваться не следует, т.к. задачей обследования является измерение актуального уровня развития речи.

*Оценка:* 1 балл — точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла — первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба — па — ба — па); 0,25 балла — неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов — отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

## 2. Исследование артикуляционной моторики.

Инструкция: смотри внимательно и повторяй за мной движения.

1. губы в улыбке;
2. язык “лопаткой” – широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
3. язык “иголочкой” – узкий язык заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт;
4. “маятник” – рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
5. чередование движений губ: “улыбка” – “трубочка”.

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении три – пять секунд: последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз. Во время выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, то есть сопутствующих произвольных движений (например, при выполнении движения “маятник” нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже – головы или глазных яблок вслед за языком, синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, то есть насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, то есть дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

*Критерии оценки:* 1 балл – правильное выполнение с точным соответствием всех характеристик движения предъявленному; 0,5 баллов – замедленное и напряженное выполнение; 0,25 балла – выполнения с ошибками; длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигураци, синкинезии, гиперкинезы; 0 баллов – невыполнение движения.

### 3. Исследование звукопроизношения.

Инструкция: повторяй за мной слова:

Собака	-	Маска	-	Нос
Сено	-	Василек	-	Высь
Замок	-	Коза		
Зима	-	Магазин		
Цапля	-	Овца	-	Палец
Шуба	-	Кошка	-	Камыш
Жук	-	Ножи		
Щука	-	Вещи	-	Лещ
Чайка	-	Очки	-	Ночь
Рыба	-	Корова	-	Топор
Река	-	Варенье	-	Дверь
Лампа	-	Молоко	-	Пол
Лето	-	Колесо	-	Соль

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х) т Й. В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, так как возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представляются в ходе дальнейшего обследования.

*Критерии оценки:* предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (первая группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; вторая - шипящие Щ, Ж, Ч, Ш; третья – Л, ЛЬ; четвертая – Р,РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефектное

произношение которых встречается значительно реже; задненебные звуки Г,Х, К и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков).

Произношения звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу: 3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях; 1,5 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы; 1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы; 0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

По окончании обследования анализируются полученные результаты, оцениваются выполненные задания, анализируются трудности, с которыми столкнулись дети при выполнении данных заданий, составляется вывод о том, достаточно ли сформировано письмо.

Методика № 2. Изучения письма у младших школьников И.Н. Садовниковой. Состояла из следующих работ: диктант на слух и списывание.

Для обследования письма, были выбраны диктант и списывание. Для исследования письма у младших школьников были предложены одинаковые задания. Материалом для проведения списывания заданий служил текст, написанный печатным шрифтом. Инструкция: «Внимательно прочитайте текст и спишите его».

*Критерии оценки:* письма в бальной системе:

0-2 – высокий уровень,

3-7 средний уровень,

8- и более – низкий уровень

Таким образом, подобранные методики позволили обследовать сенсомоторный уровень речи и письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией для выявления механизмов нарушения и планирования коррекционно-логопедической работы.

## 2.2 Результаты обследования младших школьников с артикулярно-акустической дисграфией

Исследование сенсомоторного уровня устной речи и письма позволяет выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий, обосновать содержание и методику логопедического-коррекционного нарушения, дифференцировать и индивидуализировать её.

В таблице 2 мы представим количественный анализ обследования фонематического восприятия младших школьников, результат представлен в баллах.

Таблица 2 - Анализ результатов исследования фонематического восприятия на констатирующем этапе эксперимента

	ба -па – па - ба	са -ша - ша -са	ша -жа - ша - жа - ша - жа	ца - са - ца -са - ца -са	ра -ла -ра - ла -ра -ла	Общий уровень/ Итого %
Ева П.	1	0	0	0	1	Низкий/ 40%
Максим К.	1	0	0	0	0	Низкий/ 20%
Вика С.	1	0	0	0	1	Низкий/ 40%
Варя Б.	1	1	1	0	0	Средний 60%
Глеб Г.	1	0	0	0	0	Низкий/ 20%

Таким образом, обследование фонематического восприятия школьников 2-ого класса, с артикуляторно-акустической дисграфией показало, что все дети экспериментальной группы справились с повторением первой пробы [ба -па – па – ба]. С пробой [са -ша - ша –са], справился один ученик Варя Б, у остальных детей данная проба вызвала затруднения, что обусловлено с недостаточной дифференциацией фонем. С пробой [ша -жа - ша - жа - ша – жа], справился только один ученик из экспериментальной группы, Варя Б, что составляет 10% от общего количества обучающихся.

С пробой на [ца - са - ца -са - ца –са], из обучающихся никто не справился, что связано с недостаточной дифференциацией данных звуков. С пробой [ра-ла-ра-ла-ра-ла] успешно справились учащиеся Ева П, Вика С, что составляет 40% от общего количества учащихся.

В таблице 3 мы представим количественный анализ обследования устной речи младших школьников, результат представлен в баллах.

Таблица 3 - Анализ результатов исследования артикуляционной моторики на констатирующем этапе эксперимента

Имя ребёнка	губы в улыбке	язык “лопаткой”	язык “иголочкой”	“маятник”	“улыбка” – “трубочка”.	Кол-во баллов	Общий Уровень/ Итого %
Ева.П	1	0,5	0,5	1	0,25	3,25	Средний/ 65%
Максим.К	0,5	0,25	0,5	0,25	0,5	2	Низкий/ 40%
Вика.С	1	0,5	1	0,5	1	3,25	Средний/ 65%
Варя.Б	1	1	0,5	1	0,25	3,75	Средний/ 75%
Глеб.Г	0,25	0,5	0,5	0,5	0,25	2	Низкий / 40%

Результаты обследования артикуляционной моторики обучающихся 2-х классов.

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что высокий уровень на данном этапе у обучающихся выявлен не был.

Средний уровень сформированности артикуляционной моторики выявлен у 3 обучающихся, что составило 60 % от общего количества участников экспериментальной группы.

Низкий уровень освоения артикуляционной моторики выявлен у 2 обучающихся, что составило 40 % от общего количества экспериментальной группы.

Качественный анализ результатов обследования артикуляционной моторики позволил проследить общую тенденцию. Дети выполняя упражнения «улыбка – трубочка» допускали такие ошибки как – длительный поиск позы, неполный объем

движений, синкинезии, гиперкинезы. Данное упражнение вызвало значительные трудности у детей у Евы П.; Вари Б.; Глеба Г. Выполняя упражнение - язык «лопаткой» дети допускали такие ошибки как замедленное или напряженное выполнение, ошибки при выполнении данного упражнения допустили обучающиеся Ева П., Максим К., Вика С., Глеб Г.

Таким образом, проанализировав качественные и количественные результаты исследования, можно сделать вывод о необходимости логопедической коррекционной работы по развитию артикуляционного аппарата у обучающихся.

Таблица 4- Анализ результатов исследования звукопроизношения на констатирующем этапе эксперимента.

Имя ребенка	Первая группа звуков - свистящие	Вторая группа звуков-шипящие	Третья группа звуков [л] - [л']	Четвертая группа звуков [р] - [р']	Пятая группа звуков [г] [х] [к][й]	Кол-во баллов	Общий Уровень/ Итого%
Ева П.	Замена [с] - [ш]	Замена [ш] - [с]	+	+	+	1	Средний/ 60%
Максим К.	Замена [с] - [ш]	Замена [ш] - [с]	+	Замена [р] - [л]	+	1	Средний/ 40%
Вика С.	Замена [с]- [ш]	Замена [ш] - [с]	+	+	+	1	Средний/ 60%
Варя Б.	Замена [с]- [ш]	+	Губно-губ [л]	+	+	1	Средний/ 60%
Глеб Г.	Отсутствие [с] - [з]	Боковое произношение [ш]	Замена [л] - [р]	+	+	1	Средний/ 40%

Результаты обследования звукопроизношения обучающихся 2-х классов.

Таким образом данные полученные при обследовании звукопроизношения детей экспериментальной группы, показали, что одним из ведущих в структуре дефекта, является нарушение звукопроизношения.

У Евы П., Вики С., нарушены следующие группы звуков - свистящие, шипящие [с] - [ш]. У Максима.К., выявлены замены свистящих на шипящие [с]-[ш], а так же шипящие на свистящие [ш]-[с], а так же присутствуют замены четвертой группы звуков, а именно [р] - [л]. У Вари Б., выявлены замены свистящих звуков на шипящие, [с]-[ш], а так же губно-губное произношение звука [л]. У Глеб Г.,

выявлены замены свистящих звуков на шипящие, [с]-[з], боковое произношение звука [ш], замены третьей группы звуков [л] -[р].

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у всех учащихся высокий уровень звукопроизношения на данном этапе выявлен не был.

Таким образом, проанализировав качественные и количественные результаты исследования, можно сделать вывод о необходимости логопедической коррекционной работы по коррекции звукопроизношения у обучающихся.

Далее представим результаты обследования логопедических ошибок у обучающихся 2 класса в экспериментальной группе, которые были выявлены в диктанте.

Таблица 5 - Анализ результатов логопедических ошибок выполнения диктанта.

	Ева П.	Максим К.	Вика С.	Варя Б.	Глеб Г.
Пропуск гласных	-	-	-	-	-
Пропуск согласных	-	-	-	-	-
Пропуск слова	-	-	-	-	-
Замена	5	5	8	6	9
Оптика	-	-	-	-	-
Пропуск слогов	-	-	-	-	-
Отграничения	-	-	-	-	-
Пропуск слова	-	-	-	-	-
Аграматизм	-	-	-	-	-
Контаминация	-	-	-	-	-
Графема	-	-	-	-	-
Итого	5	5	8	6	9
Уровень	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий

Ева П., допустила 5 ошибок сложность вызвало записывание слогов («са»-«ша», «сми»-«шми», «сва»-«шва» «бабушки»-«бабуски», «дедушки- дедуски»); в записи слов допущены ошибки: клубок–«кубок». Это соответствует среднему уровню развития.

Максим К., допустил 5 ошибки в ходе выполнения слухового диктанта: и

«дорога» - «долога», «работа» –«лабота»,«са»-«ша», «сми»-«шми», «рыбу»- «лыбу». Это соответствует среднему уровню выполнения задания.

Вика С., допустила 8 ошибок в ходе слухового диктанта: допустила следующие ошибки: «ся»—«щя», «сми»-«щми», «бабушки»-«бабуски», «дедушки-дедуски», «тишина»- «тисина», «упавшие» - «упавсие» , «листок»-«лишток», «снег»-«шнег».

Варя Б.,допустила бдисграфических ошибокв ходе слухового диктанта: «бабушки»-«бабуски», «дедушки- дедуски»,«листок»-«лишток», «были»-«быри», «бежала» - «бежара», «любили» - «рюбили».

Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания.

Глеб Г., допустил 9 дисграфических ошибок в ходе выполнения слухового диктанта: «са» - «ша», «се» - «ше», «братья» - «блатья», «деревне»-«делевне», «бабушки»-«бабуски», «дедушки- дедуски», «любили»-«рубилли», «работали»-«работари», «листья»- «ристья».

Данный результат соответствует низкому уровню выполнения задания

Таким образом, мы можем сделать вывод, что слуховой диктант вызвал значительные трудности при выполнении у учащихся. Большая половина учащихся показали средних уровень выполнения задания, 40% учащихся показали низкие результаты. В данном задании был активно задействован фонематический слух. Как мы можем видеть, у данной группы учащихся отмечаются нарушения этой функции, соответствующее нарушению фонетической стороны речи, что сказывается на процессе письма.

Таблица 6- Анализ результатов логопедических ошибок выполнения списывания.

	Ева П.	Максим К.	Вика С.	Варя Б.	Глеб Г.
Пропуск гласных	-	-	-	-	-
Пропуск согласных	-	-	-	-	-
Пропуск слова	-	-	-	-	-
Замена	5	6	5	4	6
Оптика	-	-	-	-	-
Пропуск слогов	-	-	-	-	-

Отграничения	-	-	-	-	-
Пропуск слова	-	-	-	-	-
Аграматизм	-	-	-	-	-
Контаминация	-	-	-	-	-
Графема	-	-	-	-	-
Итого	5	6	5	4	6
Уровень	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний

Ева П., допустила 5 ошибок в списывании слов, написанных печатным шрифтом: «застудили» - «засштудили», «чистый» - «чиштый», «снег» - «шнег», «пушистые»-«пусистые», «шапки»-«сапки».

Максим К., также допустил 6 ошибок в пробе списывания: «сидел»- «шидел», «рыжий» - «лыжий», «серым» - «селым», «поиграть» -«поиглать», «стрелой»-«стлелой», «стволу» - «штволу». Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Вика С., допустила 5 ошибок в пробе списывания: «застудили» - «заштудили», «чистый»-«чиштый», «сидел»-«шидел», «пушистый»- «пусистый», «испугалась»- ишпугалась». Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания

Варя Б., допустила 5 ошибки в пробе списывания: «стрелой»- «штрелой», «стволу»-«штволу», «рыжая»-«лыжая», «гразла»-«грызра», «луга»-«руга»Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Глеб Г., допустил 6 ошибки в списывании слов: «застудили» -«заштудили», «чистый»-«чиштый», «пушистые»-пусистые», «луга»-«руга», «лесу»-«ресу»,«шубка»-«субка». Данный результат соответствует среднему уровню выполнения задания.

Таким образом, на основе анализа логопедических ошибок выполнения списывания обследование школьников 2-ого класса показало, что все учащиеся показали средний уровень выполнения данного задания.

Таким образом, в результате проведенного нами обследования сенсомоторного уровня устной речи и письма, мы пришли к выводу в необходимости коррекционной работы, над коррекцией фонетики и фонематики.

Так как у детей нарушено слуховое восприятие звуков, вследствие чего страдает нарушение звукопроизношения, что проявляется в заменах.

### 2.3 Разработка перспективного плана работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников

На основе проведенного диагностического обследования мы разработали содержание логопедической работы по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях. Перспективное планирование логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей с дисграфией было составлено на основе: результатов обследования нарушения фонематического слуха, звукопроизношения артикуляционной моторики и анализа работ обучающихся.

Основные направления работы по коррекции фонетических фонематических нарушений отражены в перспективном плане (Таблица 7):

- воспитание наблюдательности по отношению к речи окружающих;
- формирование слухового восприятия и правильного звукопроизношения;
- формирование умения у ребёнка фиксировать внимание на словах и звуках, их составляющих;
- прививать умение выделять звуки в слове; совершенствование звуковых обобщений;
- развитие возможности слухо-произносительной дифференциации фонем; восстановление пробелов лексико-грамматического развития.

Таблица 7–Перспективный план устранения фонематических нарушений.

Этапы работы	Содержание работы		Учебно-воспитательные и коррекционные задачи	Оборудование
	Фонетическая система	Фонематическая система		
1. Развитие общей и речевой моторики	- Развитие руки - Развитие координации движений - Развитие чувства ритма	Развитие направленности внимания на звучащую речь	- Развитие моторики - Воспитание внимания и наблюдательности	- Альбомы для обследования - Речевые карты

	-Выработка кинетических нарушений			
2. Устранение дефектов звукопроизношения в связи с развитием анализа и синтеза звукового состава слова.	-Общая артикуляторная гимнастика -Специальная артикуляторная гимнастика -Получение и коррекция звука	Развитие фонематического анализа - развитие умения слышать звук среди других -определение количества звуков в слове -составление схем в слове	-Привитие умения анализировать и создавать различные и слоговые рисунки слова; -Учить анализировать слова по предъявлению и представлению	-Сигнальные карточки -Условные обозначения звуков -Схемы слов -Разрезанная азбука
3. Звук [с] Работа над изолированным звуком Автоматизация звука в речи Закрепление в письменных упражнениях	Звук в слове Звук в слове -в начале слова -в середине слова -Звук в словосочетании и предложении -Звук в тексте	-Развитие фонематических представлений -Развитие умения записывать слова, предложения и тексты, насыщенные звуков [с] и проверять написанное	Формирование навыков самоконтроля	Карточки с письменными заданиями, кроссворды, ребусы.
4. Звук [с]	По аналогии со звуком [с]			
5. Дифференциация [с]-[ш]	Коррекция произношения [с][ш] и их автоматизация в речи.	Дальнейшее развитие навыков фонематического анализ и синтеза. Уточнение произношения звуков и их слухо-произношения звуков и их слухо-произносительная дифференциация.	Формирование навыков самоконтроля и сознательного отношения к звуковой стороне и к написанному	Деформированные тексты, сюжетные картинки для составления текстов.
6. Звук [л].	Сравнение звуков по артикуляции.  Развитие звуко-буквенных обобщений.	Совершенствование фонематических процессов;	Развитие и совершенствование приобретенных знаний.	Диктанты и другие письменные упражнения.
7. Звук [р]				
8. Дифференциация звуков [ш] и [с].				
9. Дифференциация звуков [р] и [л]				
10. Дифференциация звуков [с] и [ш].	Закрепление знаний о звуках и	Совершенствование слухо-	Развитие и совершенствование	

11.Звук [ш]	буквах письменных упражнениях.	в	произносительной дифференциации фонем.	е приобретенных умений и навыков.	
12.Дифференциация звуков [л]и [р]					

Таким образом, логопедическая помощь на основе разработанного нами перспективного плана работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей с дисграфией будет наиболее эффективной при плодотворной работе над сенсомоторным уровнем устной речи, письма. Что позволит справиться с данным нарушением у учеников экспериментальной группы 2-ого класса.

#### Выводы по второй главе

Проблема дисграфии у младших школьников, в том числе артикуляционно-акустической, раскрывается в работах таких ученых, как И.Н.Садовникова, Р.И. Лалаева, Л.Е. и многих других.

На основе проанализированных нами методик нами были выбраны методики: обследование сенсомоторного уровня устной речи проводилось по тестовой методике диагностики младших школьников Т.А.Фотековой. Изучение письма проводилось по методике И.Н. Садовниковой.

Экспериментальная работа проходила в период с 29.09.2023- 19.01.2024 на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска».

Анализ оценки сенсомоторного уровня устной речи и письма показал, что у исследуемых нами детей отмечаются нарушения данного процесса по типу артикуляционно-акустической дисграфии.

С учетом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали перспективное планирование логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей с дисграфией, который, включал в себя содержание коррекционной работы по преодолению нарушений сенсомоторного уровня устной речи и письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией на логопедических занятиях.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема дисграфии у младших школьников, в том числе артикуляционно-акустической, раскрывается в работах таких ученых, как И.Н.Садовникова, Р.И. Лалаева, и многих других.

Проведенное нами исследование было посвящено преодолению нарушений сенсомоторного уровня устной речи и письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

В первой главе мы произвели анализ психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений сенсомоторного уровня устной речи и письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией.

В ходе анализа логопедической литературы мы пришли к выводу, что ученые не дают единого определения термину «дисграфия». В целом мы можем охарактеризовать дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Своеобразие письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией заключается в заменах, соответствующих заменам, в устной речи.

Практическая работа по коррекции нарушений сенсомоторного уровня устной речи и письма проходила в форме педагогического эксперимента.

Экспериментальная работа проходила на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска».

Для проведения исследовательской работы была сформирована экспериментальная группа школьников, в которую вошли обучающиеся 2-ого класса, возрастной состав 8-9 лет, в количестве 5 человек.

Анализ оценки сенсомоторного уровня устной речи и письма показал, что у исследуемых нами детей отмечаются нарушения данного процесса по типу артикуляционно-акустической дисграфии.

Был разработан перспективный план работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников. Перспективное планирование

логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей с дисграфией было составлено на основе: фонематических нарушений, устранения фонетических нарушений, в ходе которых были разработаны основные направления работы.

Таким образом, можно констатировать, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи полностью достигнуты.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова Л.И. Специальная педагогика / Л.И.Аксёнова, Б.А.Архипова.-М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 400с.
- 2 .Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина // Хрестоматия по нейропсихологии / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. – С. 779 – 783
- 3 .Выготский, Л. С. Мышление и речь: / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 362 с.
4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: / А.Н. Гвоздев М., 2011. – 277 с.
5. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. - СПб. : Питер, 2013. - 464с.
6. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 205 с.
7. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991.— 224 с: ил.
8. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1991 —239 с: ил.
9. Иванская О.Г., Гадасина.Л.Я., Николаева.Т.В., Савченко С.Ф. Методическое пособие. Дисграфия и Дизорфография изучение, методика, сказки. — СПб.: Издательство КАРО
10. Ишимова О.А. Распространённость предрасположенности к дисграфии / О.А. Ишимова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: Изд-во МСГИ, 2006. – С. 49 – 53.
11. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с

12. Крутецкий В. А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. - М.: Просвещение, 2003.-- С. 186 - 187.
13. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
14. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи / Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – С. 459 – 498 82
15. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. - СПб.: Лениздат; Союз, 2002. — 224 с.
16. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Учебно-методическое пособие. — Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. — 224 с.
17. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М.: Издательство Учпедгиз, 1940. – 72 с.
18. Левина Р.Е. Нарушения развития речевой деятельности детей // Вопросы патологии речи / Р.Е. Левина.- Харьков, 2001. – 23-28с.
19. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина.– М.: «Просвещение», 2007 – 364 с.
20. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: «ДЕТСТВОПРЕСС», 2004.- 208 с.
21. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. — М.: Владос, 1998. — 472 с.
22. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 624 с.
23. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Издательство «Академия», 2002. – С. 10 – 76.
24. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2008. — 288 с/

25. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. — 2-е изд., испр. — М.: Гном и Д, 2007. — 184 с.
26. Мисаренко Г.Г. Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма / Г.Г. Мисаренко // Начальная школа плюс до и после. — Издательство «Баласс». — 2008. — № 7. — С.18 — 23.
27. Мнухин С.С. О врождённой алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. — 1934. — Т.3, Вып. 2/3. — С. 193 — 203
28. Мухина В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов/ В.С Мухина .- М., 2009.-63с.
29. Никандров В.В. Психология: Учебник для вузов. - М.: ВолтерсКлувер, 2009. - с. 23.
30. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных 83 классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. — М.: Просвещение, 1965. — С. 46-66.
31. Павлов И.П. Мозг и психика: Избранные психологические труды. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 320с.
32. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ Под ред. О.Б. Иншаковой. — М.: МОДЭК, 2001. — С.38-40.
33. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с
34. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1995. — 256 с.
35. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил.
36. Спирова Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи / Л.Ф. Спирова // Проблемы психического развития аномального ребёнка. — М.: Просвещение, 1966. — С.53 — 54.

37. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма / Л.Ф. Спирина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство «Просвещение», 1965. – С. 33 – 45
38. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. - Ереван :Луйс, 1981. -Ч. 2. - Ереван :Луйс, 1981. - 174 с.
39. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 456 – 469
40. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 1998. - 51 с. 84
41. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического слуха / Т.А.Ткаченко. СПб.: «Детство-пресс», 2008. - 235с.
- 42.Фотекова Т.А. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие / Т.А.Фотекова,. — М.: Просвещение, 1989. — С.174-177.
43. Хватцев М.Е. Алексия и дислексия / М.Е. Хватцев // Логопедия: Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 67 – 111
44. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
45. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 159с

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Материал для обследования состояния письма.

#### Списывание текста, написанного печатным шрифтом:

Зима.

В декабре ударили морозцы. Они застудили холодную землю. Крепким ледком покрылись река и соседний пруд. Ночью выпал чистый белый снег. Деревья и кустарники укрылись хлопьями снега. Заискрились ровные луга. В лесу стало снова нарядно. Старые пни надели на голову пушистые шапки. На полях перестал зябнуть озимый хлеб. Настала зима.

Белочка.

На пенёчке сидел маленький рыжий зверёк. У него был пушистый хвост, рыжая шубка с серым отливом. Это была белочка. Она грызла еловую шишку. Маленькому медвежонку понравился зверёк. Он подбежал и хотел поиграть с белочкой. Белка испугалась и стрелой взвилась ввысь по стволу дерева. Не захотела она играть с медвежонком.

#### Диктанты

Выборочный диктант слогов (записывать только слоги, содержащие мягкий согласный):

а) са, се, лё, ре, му, ми, зя, фа, до, рё, ки, бо, ге, ты, те, ла;

б) адо, ати, пря, гру, сми, ква, кве, дря, сва, сви, жне, глю...

Запись под диктовку слов в 2 столбца - по наличию звука Б - Д: дорога, работа, прибежал, загадал, ребро, добрый (СНОСКА: Слова, содержащие оба звука, дети догадываются записать посередине строки:), рубль, денёк, дважды, однажды, везде, брызги, убрал, здесь, одежда, бубен.

#### ЛЕТОМ

Летом братья были у бабушки и дедушки в деревне. Недалеко бежала быстрая речка Бобровка. Дети любили удить рыбу до самого обеда. А вечером ребята работали в огороде.

#### ОСЕНЬ

Серая и холодная осень. Чаще льет дождь. Уныло в поле воет ветер. Чуткая тишина в осеннем лесу. Поблекли упавшие на землю листья. Только иногда на голой ветке можно найти маленький флажок. Это последний листок. Над землей плывут хмурые тучи. Вот-вот пойдет снег.

