



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Мулюкбаева Анна Владиславна
Институт специального образования,
кафедра логопедии и клиники
дизонтогенеза,
группа ЛГП-1701z

Название работы

«Коррекция артикуляторно-
акустической дисграфии у младших
школьников в условиях
общеобразовательной школы»

Процент
оригинальности

70

Дата 25.01.2022

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

**Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования**

**ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы**

Тема ВКР: Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы

Обучающийся, Мулюкбаева Анна Владиславовна, при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

*Обучающаяся активно работала с научным руководителем.
Оригинальность работы 70%.*

2. Уровень предметной подготовки обучающегося:

базовый

3 Замечания и рекомендации:

1. Актуальность работы раскрыта не убедительно; в содержании первой главы имеются стилистические ошибки построения предложений («В основу письма, особенно с его психофизиологической стороны, относятся разные механизмы» с. 7).
2. Во второй главе: п.2.1 определены направления диагностики, но диагностические задания указаны не во всех направлениях. Анализ результатов логопедического обследования краткий, частично представлен в 3 главе.
3. В третьей главе логопедическая работа описана не последовательно: при артикуляторно-фонематической дисграфии отсутствует работа над звукопроизношением (с.36) планируя работу над звуками, не указываете вид сигматизма, а от этого зависит выбор способов постановки звуков (с.37). Особо отмечаю, что при работе над фонематическими процессами обучающая задействовала письменную речь. Однако отбор упражнений не индивидуализирован и в логопедической работе отсутствует заявленный 3 этап (с.34)
4. В Приложении: не верно указано логопедическое заключение в речевой карте; Приложение 2 не несет смысловую нагрузку.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР: *Обухова Нина Владимировна*

Должность: *доцент*

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: *к.п.н.*

Уч. степень: *доцент*

Подпись *Обухова*

Дата 10.01.2022

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии
у младших школьников
в условиях общеобразовательной школы**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к. п. н., профессор И. А. Филатова

Исполнитель: Мулюкбаева Анна
Владиславна,
обучающийся ЛГП - 1701z группы

подпись

дата

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
к. п. н., доцент

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1. Психофизиологические основы процесса письма.....	6
1.2. Проявления нарушений письма у младших школьников, их причины	10
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.....	15
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	20
2.1. Организация эксперимента по изучению младших школьников с нарушением письма в условиях общеобразовательной школы	20
2.2. Результаты обследования моторной сферы.....	21
2.3. Результаты обследования устной речи	23
2.4. Результаты обследования письма	26
ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯТОРНО- АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	31
3.1. Анализ методической литературы по проблемам коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.....	31
3.2. Содержание работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.	34
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	50

ВВЕДЕНИЕ

Изучение и коррекция детских речевых нарушений – самая актуальная задача науки логопедии. Но приходя в школу, некоторые дети начинают испытывать некоторые трудности с чтением и письмом.

Проблемы с данными процессами – самая известная проблема в школьном обучении, потому что эти процессы преобразуются в дальнейшем в средства получения знаний. Обязательным является то, что письмо играет важную роль в жизни каждого человека. Ведь оно развивает человека с его психической стороны и обеспечивает общеобразовательную подготовку, и, что не маловажно, влияет на дальнейшее личностное развитие человека. В связи с этим, необходимо раннее выявление нарушений, их предупреждение и коррекция.

Письмо является сложным психическим процессом. У некоторых авторов он описывается как системное нарушение, другими словами, нарушается целостная система, целый психический процесс (Н. И. Садовникова, Л. Ф. Спирина).

Исходя из современной теории науки логопедии, у каждой формы нарушенного письма имеются свои механизмы. В свою очередь, эти механизмы отражены в ее классификации, которую разработали Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова и другие в семидесятых-восьмидесятых годах двадцатого века.

Существуют несколько форм дисграфии. Артикуляторно-акустическую дисграфию впервые выделил М. Е. Хватцев, и отметил её как дисграфию на основе расстройств устной речи, другими словами «косноязычие в письме» [24]. Фактором возникновения будет неверное произношение звуков речи, которые отражаются на письме. Другими словами, ребенок пишет так, как говорит. Данная форма выражается в смешениях, заменах, пропусках букв, которые соответствуют таким же ошибкам в устной речи. Чаще всего такие ошибки встречаются у детей с полиморфными нарушениями

звукопроизношения, а именно при дизартрии, ринолалии, сенсорной и сенсомоторной дислалии.

Актуальность данной работы в том, что нарушение письма – наиболее распространённая форма речевых нарушений в школе. В настоящее время некоторыми авторами отечественной логопедии рассмотрены: симптомы и факторы возникновения нарушений письма, структура определенного расстройства речи, добавочно, созданы подходы и направления работы, содержание и разнообразные методы профилактики и коррекции всех видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова). Тем не менее, эффективность коррекционной работы описанной проблемы недостаточно высокая.

Известно, что нарушение письма затрудняет успешность обучения в школе, и ещё мешает эффективности школьной адаптации. Всё это может вызвать вторичные психические недоразвития и нарушения в формировании личности ребенка. В свою очередь, специфическое расстройство письма вызывает проблемы в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных правил.

Объект исследования - дисграфические нарушения у младших школьников общеобразовательной школы.

Предмет – коррекция артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Цель работы: определить содержание логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Задачи:

- 1) Теоретически изучить психофизиологические основы процесса письма, причины и проявление нарушений письма у детей, психолого-педагогическую характеристику младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией.
- 2) Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление

артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

- 3) Проанализировать его результаты в качественном и количественном плане. Определить направления и содержание логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Методологическая основа исследования - взгляды Л. С. Выготского о единстве развития речи и психических функций; Р. Е. Левина - принципы анализа речевых патологий; учение П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.

Методы исследования:

- теоретический: анализ литературы по теме исследования: логопедической, психолого-педагогической и специальной;
- эмпирический метод: констатирующий этап эксперимента, моделирование формирующего эксперимента коррекционной работы;
- статистический метод: количественный и качественный анализ полученных данных.

Структура работы: введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психофизиологические основы процесса письма

Процесс письма – достаточно сложная форма речедеятельности; многоуровневый процесс, потому что в нем участвуют многочисленные анализаторы. В ходе процесса между этими анализаторами происходит взаимная связь и взаимообусловленность.

Известно, что в процессе письма участвуют все мозговые и корковые отделы. Лобная доля (зона Брока) - реализация произвольных движений, осуществление, воспроизведение речи.

Височная доля (зона Брока) - понимание приобретенной информации и организация механизмов памяти.

Затылочная доля - осуществление процессов зрительного восприятия, восприятие и переработка информации.

Теменная доля - восприятие и анализ раздражителей чувств, процесс ориентации в пространстве.

Теменная извилина коркового отдела - автоматизированные целенаправленные движения – центр праксиса; его называют основой механического элемента письма.

Психофизиологический механизм письма, как и само письмо, организовывается на двух уровнях (по мнению А. Р. Лурия).

Первый уровень несет название – сенсомоторный. На данном уровне происходят различные действия, в основном звуковой анализ слов. Оно подразумевает из себя: определение очередности звуков и их слуховое уточнение; преобразование фонем в буквы.

Второй уровень – более высокий, но формируется на основе первого уровня. Оно состоит из двух сторон: психологическая и лингвистическая.

Психологическая сторона данного уровня предполагает мотив к письму, возникновение замысла и смысла.

За использование средств для реализации письма берет на себя ответственность лингвистический уровень. Моделирует внутренний смысл в слова, а далее в предложения.

Согласно утверждениям, Р. Е. Левиной, с целью полного осуществления процесса письма абсолютно все зоны головного мозга должны функционировать по принципу механической локализации. То есть, если какое-либо из звеньев системы нарушено, есть возможность его компенсации [12].

Письмо - навык и вид графо-моторной деятельности. А. Н. Корнев утверждает, что письменный навык очень связан с устной речью, а также с её закономерностями. Тем не менее письмо имеет свою собственную психологическую сенсомоторную базу, которая обеспечивает реализацию всех её форм [8].

В основу письма, особенно с его психофизиологической стороны, относятся разные механизмы. Например, механизм артикуляции и слухового анализа. Также важными являются механизм зрительной памяти и контроля, зрительной координации. Немаловажными являются процессы моторного контроля, перцептивной регуляции и комплекса лингвистических умений (то есть способности различать звуки, звукобуквенный анализ).

А. Р. Лурией выделяются компоненты организации мозга, со структурной стороны и функциональной. Данные компоненты являются обязательными, и принимают участие в процессе письма ребенка, который только начинает осваивать новый для него вид деятельности – письмо [15].

1 компонент, или I блок, называется блок регуляции тонуса и бодрствования. Его задачи - это сохранение активной тонусной коры головного мозга при письменной деятельности.

2 компонент, или II блок – блок приема, хранения и переработки информации.

Его задачами будут являться: переработка информации слуховой и речевой (узнавание фонем, лексем, слухоречевая память); анализ кинестетических движений (различение артикулем, изучение графических движений); переработка зрительной информации (актуализация наглядных зрительных изображений букв и слов); анализ полимодальной информации.

3 компонент, или III блок несет название блока программирования, регуляции и контроля. Задачами данного компонента являются:

- моторное (кинестетическое) программирование графических движений – эфферентная (серийная) реализация движений.
- планирование, осуществление и контроль хода письма – регуляция психической деятельности.

Недоразвитие каждого из выше перечисленных компонентов могут вызывать трудности в письме. Важными являются несформированность механизмов тонуса мышц, поддержание заданной позы, координация движений, которые также могут нарушать процесс письма.

По словам А. Н. Леонтьева, письмо состоит из трех основных операций:

- а) обозначение звуков речи символами (буквами);
- б) моделирование звуковой структуры слова с использованием графических символов;
- в) графомоторные упражнения.

Каждая из операций представляет собой самостоятельный навык (подсистему) и имеет соответствующее психологическое обеспечение [13].

Также А. Р. Лурия в своем труде «Очерки психофизиологии письма» выделил следующие операции письма:

- Побуждение, мотив. Для закрепления информации и передаче ее другому человеку, человек пишет: составляется план, строится последовательность мысли.

Перед тем как записать предложение, надо разделить его на слова, следовательно, каждое слово имеет границы.

- Анализ звукового состава слова. С целью правильного письменного высказывания, необходимо установить очередность звуков в слове. Данная операция реализуется совместно с речеслуховым и речедвигательным анализаторами.

- Сопоставление определенной фонемы с конкретным зрительным образом буквы. Для данной операции нужно уметь различать буквы по написанию, следовательно, нужно чтобы зрительный анализ и синтез были на высоком уровне, также как и пространственные представления.

- Запись образа буквы при помощи знаков, с участием движений руки [6].

В соответствии с данными операциями, Е. В. Гурьянов выделяет четыре этапа овладения письмом [4].

Первый - ориентировочный. В дошкольном возрасте идет осознание письма, как важного средства общения; развивается зрительный анализатор, идет формирование правильных движений руки, навыков обращаться с письменными принадлежностями: бумагой, ручкой и карандашом.

Второй - аналитический этап осуществляется в добукварный и букварный периоды в школе, который, в свою очередь, делится на подэтапы:

- элементарный (формирование правильного положения руки при написании элементов букв и их соединений);
- буквенный (укрепление звукобуквенных взаимосвязей).

Третий - аналитико-синтетический этап реализуется в послебукварный период. На данном этапе развивается умение соединять буквы в слоги, слоги – в слова.

Становление письма как средства выражения мыслей происходит на последнем этапе – синтетическом, преимущественно в старших классах школы.

Письменная речь предъявляет высокие требования к планированию текстов, к текстовому оформлению, поэтому все слабые звенья устной речи ребенка имеют шанс четко проявляться на письме.

Согласно мнению М. Е. Хватцева, для реализации письма, во-первых, необходимо, чтобы у ребенка имелись правильные общие представления о звуках (фонемах) системы языка. В то же время, фонемы должны быть стабильно связаны с графемами, которые они обозначают, что обеспечивается точным анализом звукового состава слова. Данный анализ реализовывается при наличии устойчивого внутреннего образа слова [24].

На основе внутреннего создания фонемы реализуется внешняя процедура письма: поиск и запись буквы с опорами на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образы слова. В максимальной степени для письма значительным является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Письменный процесс при нормально развивающемся онтогенезе реализуется только при достаточном уровне развития конкретных речевых и неречевых функций.

К таким относят: слуховое различение звуков, правильное звукопроизношение, языковой и зрительный анализ и синтез, сформированная лексика и грамматика речи, пространственные представления. Недоразвитие даже некоторых из них может вызвать – дисграфию.

1.2. Проявления нарушений письма у младших школьников, их причины

Р. И. Лалаева описывает дисграфию как неполное (частичное) нарушение процесса письма. По её словам, дисграфия проявляется в постоянных, циклически повторяющихся ошибках, вызванных недоразвитием психических функций, которые являются важными компонентами процесса письма [9].

В соответствии с данным определением выделяются особенности ошибок при дисграфии: - данные ошибки устойчивы и специфичны,

следовательно, их можно отграничивать от «физиологических» ошибок, которые имеются у детей при овладении письмом;

- ошибки отличаются нарушением фонетического принципа письма, другими словами, ошибки схожи с ошибками в произношении и прослеживаются в сильной позиции («лопада» – вместо «лопата», «дм» – вместо «дом»);
- дисграфическими ошибки считаются только у младших школьников, потому что у дошкольников еще мало сформированы некоторые психические функции, которые необходимы для реализации письма.

В соответствии с особенностями ошибок, выделяют следующие их виды:

- написание зеркальных букв;
- заменяются письменные буквы, а именно: сходные по написанию (В – Д, Л – М), и по звучанию (Д – Т, Б – П);
- пропуски, повторения слогов или букв (персеверации), перестановки, добавления, котаминания букв и слогов («прода» - вместо «природа», «стана» – вместо «страна», «кулбок» – вместо «клубок»);
- нарушение структуры предложения: раздельное написание слов, возникновение новых слов;
- аграмматические ошибки («нет карандашов», «много ключов»).

Исходя из данных ошибок, выделяются виды дисграфии (труды Л. С. Волковой, В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой и др.).

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как говорит. Другое наименование – дисграфия на почве расстройства устной речи (М. Е. Хватцев).

Свойственные ошибки: заменяются и пропускаются те буквы, которые подобны таким же ошибкам в устной речи. Во многих случаях наблюдается у детей, имеющих дизартрию, ринологию, дислалию (полиморфного характера) [5].

Акустическая дисграфия, другое название - дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. Свойственные ошибки: замены

фонетически схожих букв (свистящие на шипящие, звонкие на глухие, или наоборот), хотя звукопроизношение в норме. Также ребенок может неправильно обозначать мягкость согласных, потому что не различает твердые и мягкие согласные («малчик» – вместо «мальчик», «лубит» – вместо «любит»).

Важным является то, что данная форма также может проявляться в заменах ударных гласных («коры» – вместо «куры», «сино» – вместо «сено») [5].

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе – нарушение фонематического, слогового или языкового анализа и синтеза, например, неумение делить предложение на слова, выполнять слоговой анализ. Первая группа ошибок – ошибки в звукобуквенном анализе и синтезе. Проявляются в виде:

- пропусков согласных при стечении («коша» – вместо «кошка») и гласных («сбака» – вместо «собака»);
- перестановок букв («прота» – вместо «тропа»);
- добавлений лишних букв («тракатор» – вместо «трактор»);
- также в пропусках, добавлениях и перестановках слогов («линад» – вместо лимонад).

Вторая группа ошибок – это ошибки в делении предложений на слова: ребенок пишет слова слитно («идедошь» – вместо «идет дождь»), или наоборот. Если у ребенка наблюдается недоразвитие грамматической стороны речи, то это будет аграмматическая дисграфия.

Ошибки могут наблюдаться как на уровне слова, словосочетания, так и на уровне предложения и текста:

- изменение морфологической структуры слова, замена префиксов, суффиксов («настроил» – вместо «построил», «котенки» – вместо «котята»);
- неверное употребление падежных окончаний («мало стулов»);
- построение неверные предложных конструкций («на окне» – вместо «над окном»);

- изменение падежа местоимений («около ним» – вместо «около него»);
- неправильное применение числа существительных («Коля лежат» – вместо «Коля лежит»);
- несоблюдение правил составления предложений: членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении, проблемы в составлении сложных предложений [6].

Оптическая дисграфия появляется потому что ребенок зрительно не различает схожие по написанию буквы, то есть нарушен зрительный гнозис. Также не может осуществить анализ и синтез букв; нарушены пространственные представления.

Выражается в виде замен, искажений букв. В большинстве случаев заменяются те письменные буквы, которые имеют одинаковые элементы, но расположены различно. Например, буквы В и Д, Т и Ш. также ребенок путает буквы, отличающиеся дополнительными элементами: И – Ш, П – Т, Х – Ж [5]. В данную форму дисграфии кроме того включают: зеркальное написание, пропуск элементов, неверно расположенные элементы.

В большинстве случаев, у детей прослеживаются смешанные формы дисграфии, вызванные разными причинами.

По мнению Е. А. Яструбинской, в основе ошибок лежат объективные факторы, а не индивидуальные черты характера ребенка. Причины ошибок следующие [25]:

- 1) Социально-экономические: плохая подготовленность ребенка к школьному обучению; пропуски уроков в школе; неблагоприятная атмосфера в семье, билингвизм, незаинтересованность родителей к развитию ребенка; неправильная речь окружающих.
- 2) Причины психофизиологического характера:
 - органические повреждения коры головного мозга, которые принимают участие в письме и чтении;
 - недоразвитие слухового внимания и памяти; несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти: многочисленные ошибки при

списывании, трудности (неумение) проверять свою письменную работу с наглядным материалом;

- слабое развитие моторной сферы;
- недоразвитие пространственного восприятия: дезориентация в тетради, смешение элементов букв;
- недоразвитие фонематического восприятия: проблемы слогового и звукобуквенного анализа;
- недоразвит фонематический слух, то есть неспособность различать звуки родного языка;
- недоразвитие слухового восприятия: неиспользование на письме заученного правила;
- отставание в развитии лексики и грамматики.

Описав симптоматику нарушений письма, Садовникова И. Н. выделила три группы ошибок на письме. Данные группы ошибок связаны с механизмами их появления.

- Ошибки на уровне буквы и слога: пропуски гласных («двчка» вместо «девочка»), пропуски одинаковых букв («ста лакать» вместо «стал лакать»), перестановки («кофеты» вместо «конфеты»), перестановки со стечением согласных («ксут» вместо «куст»), вставки лишней буквы («джаше» вместо «даже»). Главная причина перечисленных ошибок – неумение различать сходные фонемы.
- Ошибки на уровне слова: слитное написание слов; перестановки, нарушающие слоговую структуру слова.
- Ошибки на уровне предложений: в согласовании слов («большой красный яблоко»), и управлении слов («по веткам деревьев») при наличии нарушений грамматических связей слов. Также есть нарушения в использовании однородных членов, предлогов.

В большинстве случаев дисграфические ошибки сопровождаются дизорфографическими, и преодолев первые, на передний план выйдут орфографические. Данные нарушения стойкие и плохо поддаются коррекции.

Необходимо добавить, что письмо весьма автономно и отличается от устной речи на начальных этапах овладения. Есть немало примеров, когда дети с некоторыми нарушениями в устной речи хорошо овладевают письмом. Если нарушение единично, то оно может не влиять на качество письма. Другими словами, нормальное функционирование других звеньев (оптический анализ и синтез, слухоречевая память, зрительная память и внимание) могут компенсировать нарушения в процессе письма.

Таким образом, решающих причин дисграфических ошибок нет, так как каждая из выше перечисленных причин имеет значение в комплексе.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией

Речь – основной элемент процесса овладения грамотой. Любое отклонение в развитии будет являться причиной неуспеваемости в обучении младших школьников.

К дисграфии может привести недоразвитие или поражение любых зон головного мозга в любом периоде развития: пренатальном, натальном, или постнатально. К таким проблемам можно отнести, например, патологии в беременность, травмы во время родов, асфиксии, инфекционные заболевания, серьезные соматические заболевания, которые вызывают проблемы в нервной системе ребенка [17].

К недоразвитию центральной нервной системы или отделов головного мозга, могут повлиять любые негативные (неблагоприятные) факторы в период раннего развития ребенка. Данные проблемы в свою очередь влияют на функциональную систему процесса письма.

А. Н. Корнев с патогенезами патологий письма связывает три варианта нарушенного онтогенеза:

- 1) задержка психического развития;

- 2) асинхрония (неравномерность) развития некоторых сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) частичное недоразвитие ряда психических функций [8].

Нарушения письма возникают не только из-за проблем в церебральных функциях, они также могут сопровождаться с когнитивными, невротическими и психоорганическими нарушениями. Исходя из этого, важным является обнаружить и принимать во внимание характерные черты ребенка с дисграфией, подобные как эмоционально-волевая незрелость, низкая умственная работоспособность, высокая утомляемость, трудности в произвольном сосредоточении внимания [8].

Труды И. Т. Власенко, Ю. Г. Демьянова, А. Н. Корнева доказывают: в массовой школе у детей младшего школьного возраста наблюдается недоразвитие познавательной сферы. Это связано с присутствием у детей своеобразных расстройств письма, обусловленных неравномерным психическим развитием, неудовлетворительным формированием внимания и памяти [5].

В своих трудах Р. И. Лалаева отмечает, что артикуляторно-акустическая дисграфия наблюдается у детей, которые имеют, или имели, нарушения звукопроизношения. Дефект артикуляция звуков являются основной причиной трудностей различения артикуляторных признаков звуков, следовательно, препятствуют его правильному соотношению звука с буквой [11].

При артикуляторно-акустической дисграфии у детей отмечаются нарушения со стороны звукопроизношения и фонематических процессов, особенно восприятия. Также при данной форме наблюдается задержка в речевом развитии. Иногда это легкое отставание (речь появляется после двух лет), а иногда – выраженная задержка речевого развития (появление речи после четырех и более лет) [21].

Специфичность ошибок у детей при данной форме дисграфии заключается в том, что они отличаются от ошибок, связанных с не усвоением

правил, с необученностью ребенка. Дети не понимают, когда предложение заканчивается по смыслу и интонации, следовательно, понятия не имеют, когда должно заканчиваться предложение, где его границы [20].

Дети с речевыми нарушениями имеют функциональные или органические отклонения в центральной нервной системе. Следовательно, они быстро истощают свою энергию, быстро утомляются. Также для них характерна низкая работоспособность, затруднение произвольного внимания, повышенная отвлекаемость.

Нарушения в двигательной сфере отмечаются в виде двигательного беспокойства, то есть могут встать с места во время урока, или вообще выбежать из класса. Кроме того, у детей в той или иной мере, нарушено равновесие, или координация движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений [19].

У детей с артикуляторно-акустической дисграфией наблюдается недоразвитие высших психических функций.

Внимание неустойчивое, имеются проблемы во включении, переключении и распределении. У большинства детей мыслительные операции недоразвиты, поэтому данным детям легче выполнять задания, представленные в наглядном виде, нежели в речевом.

В познавательном развитии у таких детей отмечают ограниченность кругозора, узкий круг интересов. Их умозаключения стандартны, шаблонны.

В школьном возрасте нарушения усиливаются вследствие сильной нагрузки на нервную систему, ведущие к неврозам, нарушениям поведения в виде защитной агрессии.

Отставание в обучении может усилиться также из-за прогулов занятия, что в свою очередь может ухудшить проблемы и послужить причиной нарушения структуры личности ребёнка [8].

Эмоционально-волевая сфера. Детям свойственна нестойкость интересов, невысокая наблюдательности, низкая мотивация, замкнутость, неуверенность в себе, кроме того высока раздражительность, агрессивность,

обидчивости [15]. Таким образом, у детей с артикуляторно-акустической дисграфией отмечаются:

- нарушения в нервной системе и психике;
- неустойчивость внимания, задержка речевого развития;
- нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов;
- быстрая утомляемость во время занятий, следовательно - низкая работоспособность;
- дети невнимательны, быстро отвлекаются;
- различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Письмо при нормальном онтогенезе реализуется тогда, когда все функции (неречевые и речевые) достаточно развиты. К ним относят: различение звуков на слух, правильное звукопроизношение, языковой анализ и синтез, достаточно развитая лексико-грамматическая сторона, еще зрительный анализ и синтез и пространственные представления. Нарушение даже некоторых из них может вызвать дисграфию.

По мнению Е. А. Яструбинской, причины дисграфии делятся на две группы:

- социально-экономическими причинами (ребенок не готов к обучению в школе, большое количество пропусков в школе, неблагоприятная атмосфера в семье, билингвизм, педагогическая запущенность, неправильная речь окружающих);
- причины психофизиологического характера (повреждения коры головного мозга; недоразвитие слухового внимания и памяти; зрительного восприятия и памяти; недостаточное развитие моторной сферы и фонематического восприятия, там же фонематического слуха; отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи).

Ученики младших классов с артикуляторно-акустической дисграфией характеризуются отклонением в центральной нервной системе (низкая работоспособность, отвлекаемость, двигательные нарушения); недоразвитием высших психических функций (неустойчивость внимания; памяти (быстрое забывание речевого использованного материала); недоразвитие мыслительных операций).

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация эксперимента по изучению младших школьников с нарушением письма в условиях общеобразовательной школы

После анализа теоретической литературы нами было осуществлено экспериментальное исследование по изучению младших школьников с нарушением письма.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Малотавринская средняя общеобразовательная школа Артинского района Свердловской области.

В эксперименте приняли участие обучающиеся третьего и четвертого классов начальной школы (три ученика из третьего класса, два – из четвертого класса) со стойкими специфическими ошибками на письме.

Выбор участников эксперимента происходил на основании анализа письменных работ и тетрадей обучающихся.

В ходе исследования нами использовались методические рекомендации Н. М. Трубниковой (приложение 1).

Для реализации констатирующего эксперимента нами были выбраны три раздела обследования:

- 1) Моторная сфера: пальцев рук, артикуляционный аппарат. В свою очередь, моторику пальцев рук мы изучили и оценили, обследовав статику и динамику движений.
- 2) Устная речь: произношение звуков, состояние фонематического слуха.
- 3) Процесс письма: по слуху (букв, слогов, слов разной структуры, предложения), списывание и самостоятельное письмо.

С целью оценки результатов нами для каждого раздела были разработаны параметры как количественной, так и качественной оценки.

На каждый раздел нами были выбраны по три пробы (задания).

Выбор этих разделов определялся тем, что нарушение процессов письма находится во взаимосвязи с уровнями сформированности сторон устной речи.

2.2. Результаты обследования моторной сферы

С целью изучения моторной сферы нами исследована мелкая моторика пальцев рук и моторика органов артикуляции. Для того, чтобы оценить выполнение проб, мы разработали и использовали трехбалльную систему:

- верное выполнение – 3 балла;
- имеется 1 – 2 ошибки – 2 балла;
- более трех ошибок – 1 балл.

Данная балльная система соответствует уровням: высокий (от 3 до 2,1 баллов), средний (от 2 до 1,1 балла), низкий уровень (1 балл и ниже).

В Таблице 1 - данные по обследованию моторики пальцев рук.

Таблица 1

Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук

Испытуемый	Статика			Динамика			Средний балл
	1	2	3	1	2	3	
Александр	2	1	3	3	1	2	2
Виктория	3	2	3	3	3	2	2,7
Владимир	3	2	3	3	2	3	2,7
Елена	2	1	2	2	1	2	1,7
Никита	2	1	2	2	1	2	1,7
Средний балл	2,4	1,4	2,6	2,6	1,6	2,2	

Результаты показали, что моторика пальцев рук развита до высокого уровня у трех детей: Александр, Виктория и Владимир (средние баллы – 2; 2,7). У описанных детей движения пальцев практически плавные,

одновременные, грубых нарушений не наблюдалось. У двух учеников, Никиты и Елены, развитие моторики на среднем уровне (1,7 баллов). Движения пальцев неточные, присутствует напряженность, также наличие гиперкинезов.

Обследовав статическую и динамическую сторону движений пальцев, у детей особую трудность представляют статические движения. Самое сложное задание – выпрямить ладонь с развёрнутыми пальцами, удержать под счет (средний балл – 1,4). Ошибки в исследовании динамических движений - треморы при удерживании ладони, разъединяя и соединяя пальцы (средний балл – 1,6).

Важным разделом в моторной сфере – состояние артикуляционной моторики. Чтобы изучить двигательные функции мы выбрали задания на изучение движений губ, челюсти, языка (объема и качества движений), мягкого нёба.

Выявленные ошибки: движения вялые, объем движений ограничен; напряженные движения; невозможность удерживать позу. Результаты полученных данных показаны в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования моторики органов артикуляционного аппарата

Испытуемый	Движения				Динамика движений	Средний балл
	губ	челюсти	языка	мягкого нёба		
Александр	2	2	1	2	1	1,6
Виктория	3	3	2	3	3	2,8
Владимир	3	2	1	3	2	2,2
Елена	3	2	1	2	2	2
Никита	2	1	2	2	1	1,6
Средний балл	2,6	2	1,4	2,4	1,8	

По таблице видно, что у Виктории (2,8 баллов), Владимира (2,2 балла) и Елены (2 балла) – высокий уровень сформированности моторики артикуляции. Движения артикуляции активные, двигательный объем полный,

практически не было замен движений; полная последовательность двигательных переходов. У двух испытуемых – средний уровень сформированности моторики артикуляции (1,6 баллов). У данных детей - пассивные движения органов артикуляции, объем движений неполный, замены движений и расторможенность.

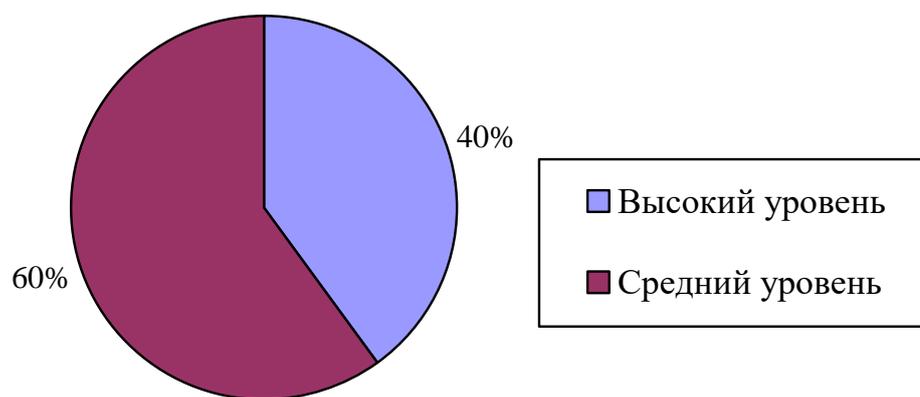


Рис. 1 Результаты обследования моторной сферы

Делая вывод, можно сказать, что высокий уровень сформированности моторной сферы наблюдается у 40% испытуемых; 60% детей показали средний уровень развития.

Из рисунка видно, что детей с низким уровнем нет. Но разделы моторной сферы в той или иной мере все равно нарушены. Это говорит о том, что у испытуемых подтверждается наличие дизартрических нарушений.

2.3. Результаты обследования устной речи

Для того чтобы изучить и оценить устную речь младших школьников нами выбраны разделы: звукопроизношение и состояние фонематического слуха.

Важным аспектом в изучении звукопроизношения являлось то, каким образом ребенок произносит звук изолированно, в словах, и в самостоятельной речи, также необходимо выявить недостаток звукопроизношения: замена, смешение, искажение или отсутствие отдельных

звуков [22].

Чтобы количественно проанализировать состояние и звукопроизношения, и фонематического слуха нами разработана и использована трёхбалльная систем оценивания:

3 балла – нарушений не наблюдается;

2 балла – нарушена одна или две фонетические группы; не различает одну группу звуков;

1 балл – не произносит три или больше фонетических групп звуков; не распознает два и более групп звуков.

Результаты обследования звукопроизношения отражены в Таблице 3.

Данная балльная система соответствует уровням: высокий (от 3 до 2,1 баллов), средний (от 2 до 1,1 балла), низкий уровень (1 балл и ниже).

Таблица 3

Результаты обследования звукопроизношения

Испытуемый	Звуки				Средний балл
	свистящие	шипящие	сонорные		
			[р]	[л]	
Александр	замена [с] → [ш], [з] → [ж]	+	горл.	+	2
Виктория	+	замена [ш] → [с], [ж] → [з]	+	+	2
Владимир	+	+	горл.	+	2
Елена	+	замена [с] → [ш], [ж] → [з]	горл.	замена [л] → [л']	1
Никита	+	+	горл.	+	2

Таблица показывает, что у трёх детей – Виктории, Владимира, Никиты – мономорфное нарушение звукопроизношения, так как у них нарушена одна группа звуков. Один испытуемый имеет нарушения двух фонетических групп звуков (средний балл 2), и еще у одного ребенка – нарушены три разные фонетические группы звуков (средний балл 1). Следовательно, у них полиморфное нарушение звукопроизношения.

Вывод таков: у всех детей есть нарушения в звукопроизношении, выражающиеся в виде замен, искажений звуков. Заменялись звуки, которые схожи по артикуляторным и акустическим признакам.

Таблица 4

Результаты обследования фонематического слуха

Испытуемый	звонкие/ глухие	твердые/ мягкие	шипящие/ свистящие	[р] / [л]	Средний балл
Александр	+	+	[с] – [ш] [з] – [ж]	+	2
Виктория	+	+	[ш] – [с] [ж] – [з]	+	2
Владимир	+	[л] – [л']	+	+	2
Елена	+	[л] – [л']	[с] – [ш] [з] – [ж]	[р] – [л]	1
Никита	[г] – [к]	+	+	[р] – [л]	1

Для того, чтобы обследование устной речи было полным, нами изучено состояние фонематического слуха у детей. Нами были отобраны задания на восприятие и на различение звуков.

Полученные данные по исследованию фонематического слуха представлены в Таблице 4.

Проводя анализ таблицы, отметили: абсолютно все испытуемые имеют недоразвитие фонематического слуха. В большинстве случаев обучающиеся не различают группу шипящих – свистящих (трое детей). Также есть проблемы с различением групп твердых/мягки звуков и [р]/[л]. У одного обучающегося нарушена группа звонких/глухих звуков.

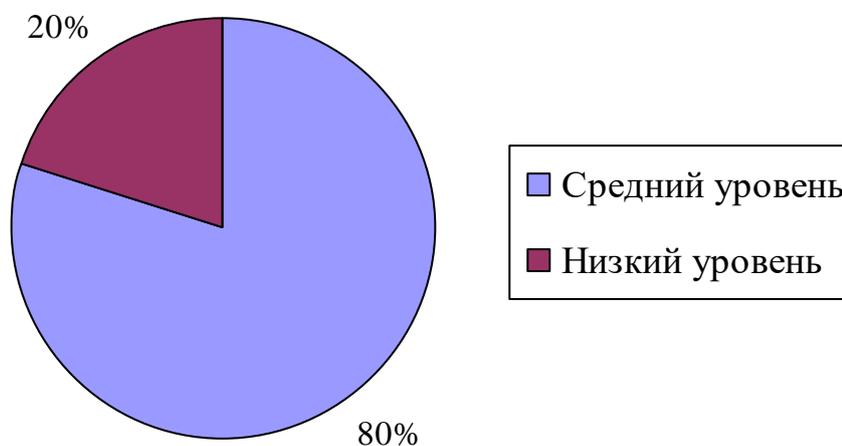


Рис. 2 Результаты обследования устной речи

По результатам обследования устной речи, сделаем вывод: недоразвитие компонентов устной речи имеют абсолютно все испытуемые.

Рисунок 2 показывает, что высокого уровня развития устной речи нет ни у одного ребенка; средний уровень наблюдается у 80% детей (у четырех); низкий уровень – у 20% детей (у одного ребенка).

Но так как устная речь является базовым компонентом письменной речи, нужно изучить процесс письма у данных испытуемых.

2.4. Результаты обследования письма

С целью полного изучения состояния процесса письма, нами изучены три раздела: письмо по слуху (диктанты), самостоятельное письмо, списывание. Чтобы оценить данный раздел, нами использовалась такая же система оценки, как и при изучении выше описанных разделов: верное выполнение – 3 балла; имеется 1 – 2 ошибки – 2 балла; более трех ошибок – 1 балл. Результаты обследования письма по слуху - в таблице 5.

Данная балльная система соответствует уровням: высокий (от 3 до 2,1 баллов), средний (от 2 до 1,1 балла), низкий уровень (1 балл и ниже).

Письмо по слуху состояло из:

- письма букв: строчных, прописных, близких по месту образования и акустическим признакам;
- письма слогов: прямых, обратных, закрытых, со стечением согласных.
- диктанта слов различного структуры;
- записи предложения после однократного прослушивания.

Таблица 5

Результаты обследования письма по слуху

Испытуемый	Письмо букв	Письмо слогов	Письмо слов	Письмо предложений	Средний балл
Александр	1	1	1	1	1

Виктория	2	2	1	1	1,5
Владимир	1	1	1	3	1,5
Елена	3	1	1	1	1,5
Никита	1	1	1	1	1
Средний балл	1,6	1,2	1	1,4	

Проводя анализ данных на выполнение проб письма по слуху, можно сказать, что все обследуемые дети набрали низкие баллы (три человека – 1,5 балла; два – 1). Это говорит о том, что у всех обследуемых детей фонематический слух нарушен (недоразвит).

Самым сложным заданием для учеников было письмо слов разной структуры (средний балл – 1). Самый высокий показатель (1,6 балла) установлен в процессе письма на слух строчных, прописных букв.

Проанализировав данные в качественном плане, нами выявлены ошибки, связаны именно с недоразвитием фонематического слуха. К таким отнесли: пропуски букв и слогов; замены глухих и звонких, свистящих и шипящих согласных букв.

Основным фактором появления перечисленных ошибок является незнание и неразличение звуков на слух, а значит, дети на письме неверно записывали буквы, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные звуки.

У детей много орфографических ошибок в правописании гласных в корнях слов, гласных после шипящих звуков, правописание заглавной буквы в начале предложений и в именах собственных.

Следующий раздел изучения процесса письма – списывание.

Данный раздел включал в себя несколько видов заданий: списывание строчных и прописных букв, слогов, также слов и предложений. Все задания дети списывали с печатного образца.

Результаты исследования процесса списывания представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты исследования процесса списывания

Испытуемый	Списывание букв	Списывание слогов	Списывание слов	Списывание предложений	Средний балл
Александр	2	2	2	1	1,75
Виктория	3	3	2	1	2,75
Владимир	3	3	3	2	2,75
Елена	2	1	3	1	1,75
Никита	1	1	1	1	1
Средний балл	2,2	2	2,2	1,2	

Данная таблица показывает: самый высокий результат показан двумя учениками с одинаковыми показателями 2,75: Владимир, Виктория. Самый низкий показатель наблюдается у Никиты (средний балл 1). Из этого можно утверждать, что все обучающиеся совершают ошибки – заменяют, пропускают буквы, которые соответствуют ошибкам в произношении звуков.

В ходе исследования раздела самостоятельного письма были выполнены следующие задания: записывание предметных и сюжетных картинок. Таблица 7 показывает результаты изучения самостоятельного письма.

Таблица 7

Результаты обследования самостоятельного письма

Испытуемый	Слов	Предложений	Средний балл
Александр	1	2	1,5
Виктория	3	1	2
Владимир	2	1	1,5
Елена	1	1	1
Никита	1	1	1
Средний балл	1,6	1,2	

Проводя анализ результатов по самостоятельному письму стоит отметить, что самый высокий показатель наблюдается у Виктории (средний

балл 2). Одинаковый показатель наблюдается у Владимира и Александра (средний балл 1,5). Наиболее низкие результаты зафиксированы у двух обучающихся с одинаковым средним баллом 1: Никита, Елена.

Проанализировав письменные работы обучающихся, нами составлена таблица 8, отражающая вид ошибок (приложение 2).

Из рисунка 3 видно, практически у всех испытуемых письмо находится на среднем уровне (у четырех детей – 80%); у одного ребенка процесс письма находится на низком уровне (20%).

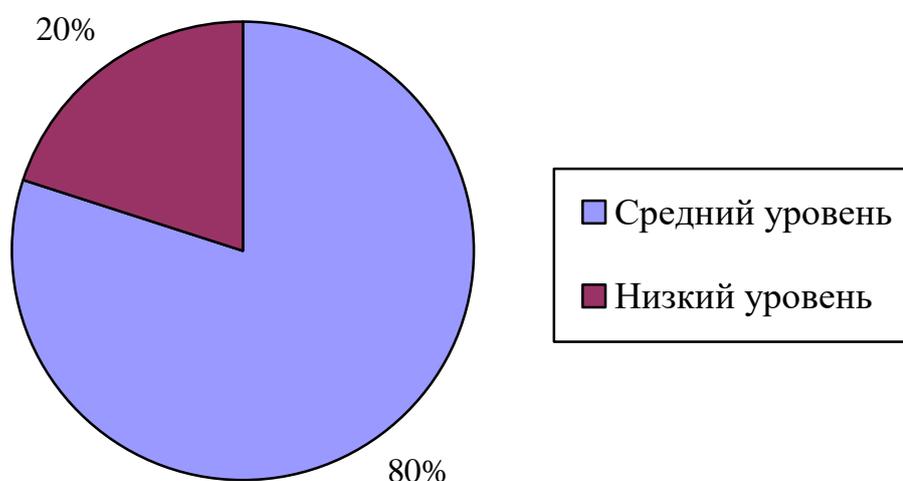


Рис. 3 Уровни сформированности процесса письма

С целью определения наличия дисграфии, нами также составлена сводная таблица 9, которая сопоставляет нарушения в звукопроизношении и фонематических процессах с нарушениями письменной речи (приложение 3).

Проведя исследование по теме работы, нами сделаны выводы:

- у всех детей отмечаются дисграфические ошибки: замены букв близких по звучанию (как гласных, так и согласных);
- в большинстве случаев заменам подвергаются буквы, обозначающие звуки близкие акустически и артикуляторно; данные ошибки проявляются вследствие неправильного произношения звуков;

У обучающихся отмечаются характерные, специфические ошибки различных видов: при списывании зафиксированы ошибки на письме единичного характера, при письме по слуху допускали большое количество

ошибок в виде замен букв (схожих по артикуляционным признакам) (С - Ш, Ж - З, С - Ц, Г - К), также пропусков слогов, согласных и гласных букв.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Проанализировав результаты исследования, мы сделали вывод: у младшие школьники общеобразовательной школы допускают специфические ошибки при письме. Отмечается чёткая взаимосвязь между нарушениями устной речи и нарушениями письменной речи. Исходя из того, что практически все разделы моторной сферы в той или иной мере нарушены, можно сказать, что у испытуемых подтверждается наличие дизартрических нарушений.

Проведя анализ результатов, мы можем утверждать: абсолютно все обследованные дети испытывают определённые трудности в усвоении навыков письма. Описанные трудности относятся к артикуляторно-акустической форме дисграфии, и требуют проведения логопедической работы, что в конечном итоге должно явиться положительной динамикой в речевом развитии обучающихся начальной школы.

ГЛАВА 3. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Анализ методической литературы по проблемам коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы

Традиционные методики преодоления проблем устной и письменной речи апробированы отечественными учеными, такими как Р. Е. Левина, Г. Г. Мисаренко, И. Н. Садовникова [19]. Логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии реализуется на их основе.

Цель коррекционной работы – преодоление ошибок письма у учеников младших классов, указывающие на артикуляторно-акустическую дисграфию, посредством работы на уровне звука, слога, слова, предложения, текста.

Любая логопедическая работа опирает на принципы. Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Р. Е. Левина выделили среди всех принципов работы по коррекции дисграфии наиболее важные. Среди них следующие принципы: [3]:

- 1) Патогенетический. Необходимости изучения этиологии, механизмов и структуры дисграфических нарушений. Механизм артикуляторно-акустической дисграфии - неправильное звукопроизношения.
- 2) Учёт «зоны ближайшего развития». Целенаправленное формирование психологических новообразований, требующих максимальной активности ребенка и носящие опережающий характер.

Коррекционная работа должна быть нацелена на потенциальные возможности ребенка, а не только на уровни его актуального развития, другими словами, необходимо предлагать ребенку такие задания, которые было бы возможно выполнить с минимальной помощью взрослых.

- 3) Учёт психологической структуры процесса письма и характера нарушений речедеятельности.

Необходимо не только формировать определенное умственной действие, но и развивать данное действие до автоматизма.

- 4) Принцип деятельностного подхода. Коррекционное логопедическое воздействие должно осуществляться с учетом основного вида деятельности, также специфики и задач коррекционной работы; ориентироваться на тот вид деятельности, который является значимым для ребенка в данный момент.

В младшем школьном возрасте логопедическая работа базируется на учебной деятельности с элементами игры.

- 5) Формирование психических функций – поэтапное. Работая с детьми младших классов, необходимо минимальное включение новых сложностей и препятствий, так как данная категория обучающихся имеет нарушение психофизиологического механизма осуществления речевой деятельности.

По данной причине на одном логопедическом занятии должно быть усложнен либо речевой материал, либо характер задания.

Перечисленные выше принципы необходимо учитывать при выборе и разработке направлений работы по преодолению дисграфии у младших школьников.

Основные направления выделены И. Н. Садовниковой [19]:

- развитие и уточнение пространственно-временных представлений (задания на определение последовательности предметов, нахождение предмета среди похожих).

Также основным направлением будет работа на трёх уровнях:

- фонематический: развитие звукового анализа слов, фонематического восприятия;

- лексическом: пополнение словаря, получение новых знаний о смысловых оттенках слов;

- синтаксический уровень представляет из себя знакомство детей с многозначными словами, синонимами, антонимами, омонимами.

Чтобы правильно организовать логопедическую работу с целью устранения артикуляторно-акустической дисграфии есть несколько этапов. Е. Я. Яструбинская предлагает три этапа [25].

Первый этап – обследование будущих первоклассников (воспитанников подготовительных групп) с целью выявления нарушений в звукопроизношении и несформированность высших психических функций; также обследование младшего школьников вторых – четвертых классов, испытывающих трудность на письме.

Второй этап – полное обследование детей, выявленных на первом этапе; тут же определяется вид дисграфии, его причины, симптомы и степень их выраженность.

Третий этап - выявление и учет специфических ошибок на письме. Также преодоление данных нарушений.

Для реализации всех этапов, необходимо в работе использовать методы коррекции.

Для преодоления артикуляторно-акустической дисграфии Л. С. Цветкова предлагает следующие методы:

- выделение звука в слове (узнавание звуко-буквы);
- метод схемы слова;
- соотнесение определённой буквы со словом, картинкой;
- метод Эббингауза (использование слов с пропущенными буквами);
- метод исправления ошибок.

Использование данных методов в процессе коррекционной работы на логопедических занятиях, будет эффективно и позволит преодолеть артикуляторно-акустическую дисграфию у детей младших классов.

Также важным является то, что дисграфия имеет основу на множестве дефектов устной речи, недоразвитии психических функций, также на нарушении мелкой моторики пальцев рук.

Поэтому логопедическая работа – это педагогический процесс, в котором решаются задачи коррекционного обучения.

Исходя из полученных знаний, нами выделены три этапа коррекционной работы. К каждому этапу подобраны и описаны основные направления.

Первый этап – подготовительный. Состоит из обследования моторной сфер (пальцев рук, артикуляционного аппарата), устной речи (звукопроизношения, фонематических процессов), процесса письма.

Второй этап – основной. Данный этап включает в себя:

- совершенствование моторной сферы (пальцев рук, артикуляционного аппарата);
- формирование правильного звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация звуков);
- развитие фонематических процессов: слухового внимания, слуховых дифференцировок (умение различать оппозиционные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста);
- совершенствование навыков письма.

Третий этап – заключительный. На данном этапе выделены следующие направления: закрепление приобретенных знаний, умений и навыков; формирование умения использовать эти знания в других видах деятельности.

3.2. Содержание работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы

Анализ методической литературы и результаты констатирующего эксперимента по теме исследования позволили нам спланировать содержание логопедической работы по теме исследования.

В соответствии с видами нарушений на каждого испытуемого нами определен перспективный план логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии (приложение 4).

Образец плана логопедической работы для Александра представлен в таблице 8.

На каждом логопедическом занятии должна проводиться коррекционная работа по нескольким основным направлениям:

- совершенствование моторики пальцев рук и артикуляционного аппарата;
- коррекция звукопроизношения;
- совершенствование фонематических процессов: фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза;
- коррекция артикуляторно-акустической дисграфии.

Таблица 8

Перспективный план логопедической работы для Александра

№	Направления работы	Содержание работы
1	Развитие моторики пальцев рук	- совершенствование статической координации движений произвольной моторики пальцев рук (умения удерживать позицию, навыка переключаемости движений, развитие темпа движений, устранение гиперкинезов, синкинезий) через использование на занятиях пальчиковых игр и упражнений (конструирование из палочек, игры с прищепками); - совершенствование динамической координации движений произвольной моторики пальцев рук (умения удерживать заданную позу, навыка переключаемости движений, развитие темпа движений, устранение гиперкинезов, синкинезий) через использование на занятиях пальчикового игр и упражнений (лепка, рисованиях).
2	Развитие моторики артикуляционного аппарата	- совершенствование двигательных функций губ через использование артикуляционных игр и упражнений («Дудочка», «Забор» - «Дудочка», «Рожицы»);
		- совершенствований двигательных функций челюсти посредством артикуляционные игр, упражнений (имитация жевания с открытым и закрытым ртом,

		<p>опущение челюсти вниз с максимальным вытягиванием языка;</p> <ul style="list-style-type: none"> - развития двигательных функций языка через использование артикуляционных игр и упражнений («Лопаточка», «Часики», «Чашечка», «Футбол»); - совершенствование двигательных функций мягкого нёба посредством артикуляционных игр, упражнений (пропевание гласных звуков, имитация полоскания горла с запрокидыванием головы назад, «глотание» воды мелкими порциями, подражания стону и мычанию).
4	Развитие фонематических процессов	<ul style="list-style-type: none"> - совершенствование навыка слуховой дифференциации звуков [с] - [ш], [з] - [ж] через использование на занятиях игр и упражнений «Найди (поймай) звук», «Найди картинку», игр с фонариком; - совершенствование звуко-слогового анализа и синтеза слов через игры «Найди слово в слове», «Лесенка».
5	Совершенствование навыков письма	<ul style="list-style-type: none"> - коррекция дисграфических ошибок: замена буквы С на букву Ш, буквы Ж на букву З (приложение 6 – конспекты логопедических занятий по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии на темы «Звуки [з] - [ж], буквы З-Ж»; «Звуки [с] - [ш], буквы С-Ш»); пропуск слогов в слове, недописывание (пропуск) окончаний слов); - преодоление орфографических ошибок (правописание гласных после шипящие, правописание заглавной буквы в начале предложения и в именах собственных, правописание разделительное мягкого знака, правописание безударных гласных в словах).

Данная логопедическая работа предполагает проведение как индивидуальных, так и групповых занятий.

Цель индивидуальных занятий - постановка звуков, их автоматизация в слогах. По причине того, что нарушения в звукопроизношении имеются

абсолютно у каждого ребенка, то длительность и последовательность работы будет зависеть от того, какое нарушение: полиморфное или мономорфное. Так как у троих испытуемых полиморфное нарушение звукопроизношения (Александра, Виктории и Елены), то для каждого разработана последовательность работы над звуками.

Нарушение произношения свистящих звуков наблюдается у Александра, а именно звуков [с] и [з].

В коррекционную работу с данным ребенком считаем необходимым включить следующие приемы и способы постановки звуков:

- 1) По подражанию: улыбнуться, показать зубы, не вытаскивая язык, подуть на кончик до получения свистящего шума. Также можно использовать подражательные игры: холодный ветерок, «Насос», фырканье ёжика, песенка комарика.
- 2) От опорных звуков: пропеть звук [и] и пустить «холодный ветерок».
- 3) Смешанный способ: выполнить артикуляционное упражнение «Заборчик», произнести звук [и], далее - «холодный ветерок», при этом логопед удерживает кончик языка зондом.

Нарушение шипящих звуков отмечается у Виктории и Елены. У девочек нарушено произношение звуков [ш] и [ж].

В работу можно включить следующие приемы и способы постановки звуков:

- 1) По подражанию: высунуть язык в форме «Блинчика», сделать артикуляционную позу «Чашечка» и занести язык в рот, далее сблизить зубы и округлить губы, выдохнуть.
- 2) От опорного звука [с]: язык в форме «Чашечки» у верхних альвеол, далее – плавно произнести звук.
- 3) Смешанный способ: длительно произнести звук [с], в это время логопед шпателем поднимает язык за верхние резцы.

Самым частым нарушенным звуком у обследованных детей является звук [р]. Он нарушен у Александра, Владимира, Елены и Никиты.

Поэтому для коррекции данного звука необходимо использовать приемы и способы:

- 1) По подражанию: высунуть язык в форме «Блинчика», сделать артикуляционную позу «Чашечка» и занести язык в рот, далее сблизить зубы и округлить губы, выдохнуть.
- 2) От опорного звука [д]: повторять длительно звук [з] с поднятым языком вверх, подвинуть язык ближе к резцам, усиливая воздушную струю, далее можно добавить звук [а], чтобы получилось [ра].
- 3) Смешанный способ: длительно произносить звук [д], в это время логопед зондом делает колебательные движения языка из стороны в сторону, помогая выработке вибрации. Конспект занятия по постановке звука [р] представлен в приложении 6.

Среди обследованных детей также отмечается ребенок с нарушением звука [л] (Елена). Для коррекции данного звука также можно использовать способы и приемы постановки.

- 1) По подражанию: улыбнуться, приоткрыв рот так, чтобы зубы не соприкасались, кончик языка за верхними резцами, воздушная струя выдыхается с обоих боков языка, голосовые связки напряжены и вибрируют.
- 2) От опорного звука: повторять длительно звук [а], достать кончиком языка до верхних зубов, затем плавно отвести его за верхние резцы.

После выработки правильного изолированного произношения звука, необходимо их закрепление во фразовой речи, то есть автоматизация.

На начальных этапах автоматизировать звуки в слогах и словах необходимо на индивидуальных занятиях. Автоматизация звуков осуществляется в строгой последовательности: в прямых слогах, обратных слогах, далее в слогах, где звук стоит между гласными, и в слогах со стечением согласных. Только после этого проводится длительная и систематическая автоматизация в словах. На данном этапе целесообразно использовать слоговые дорожки, слоговые таблицы на каждый звук. Автоматизировать

звуки в предложениях можно уже на подгрупповых занятиях. Конспект занятия по автоматизации звука [л] представлен в приложении 7.

Так как логопедическая работа будет проводиться с детьми младшего школьного возраста, у которых в свою очередь отработка полученных знаний и навыков происходит быстрее и успешнее, нежели у дошкольников, нами было решено осуществлять этап автоматизации звука в предложениях на групповых и подгрупповых занятиях.

Цели групповых занятий: автоматизация звуков в предложениях; развитие навыка дифференциации поставленных звуков. Также на групповых занятиях будет осуществляться работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии. Автоматизация звуков в предложениях реализуется на основе отработанных слов, в той же последовательности. В дальнейшем можно перейти к заучиванию стихотворений и скороговорок, которые насыщены конкретным звуком.

Для того, чтобы ученики различали смешиваемые звуки и правильно их употребляли необходим этап дифференциации звуков. Работа заключается в постепенной дифференциации смешиваемых звуков по артикуляционным и акустическим признакам. В первую очередь, изолированно, далее в слогах, словах, и наконец, в предложениях. Конспекты логопедических занятий по дифференциации звуков представлены в приложении 8.

Одним из главных направлений в работе при коррекции артикуляторно-акустической дисграфии будет развитие фонематических процессов: фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза. Данное направление следует осуществлять сначала на уровне звука, затем на уровне слога, далее - слова, предложения и текста. Для того, чтобы данное направление было реализовано в полном объеме считаем необходимым включение в коррекционно-логопедическую работу заданий и упражнений, описанных ниже.

- *Работа на уровне звука.*

Упражнение «Веселая рыбалка».

Цель: развитие навыка звукового анализа и синтеза, умения определять наличие определенного звука в слове.

Описание: дается задание ученику «Поймать слова с определённым звуком» (например, со звуком [л]). Ребенок берет удочку с магнитом на конце и начинает «ловить» нужные картинки.

Примечание: подобное упражнение можно использовать с любым звуком, подбирая необходимый речевой материал [б].

- *Работа на уровне слога.*

Упражнение «Придумай и запиши».

Цель: развитие фонематического слуха, умения придумать слово на заданный звук, развитие навыка выделять первый звук в слове.

Описание: с заданными слогами ребенку необходимо придумать слова и записать.

Речевой материал:

СА – сани, сад, сало, сабля, оса, коса, роса, лиса.

СО – сок, сон, сор, соль, сода, соты.

СУ – суп, сух, суд, сухо, сумка.

СЫ – сын, сыр, усы, весы, осы, бусы, косы.

Примечание: подобное упражнение можно использовать с любым звуком, подбирая необходимый речевой материал [б].

- *Работа на уровне слова.*

Упражнение «Выбери».

Цель: развитие фонематического слуха на уровне слова, развитие внимания.

Описание: логопед кладет набор картинок перед обучающимся и дает задание отобрать картинки, в названии которых есть звук [с].

Речевой материал: компаса, бабочка, белка, черепаха, сосулька, лист, собака, машина, лист, девочка, глобус.

Примечание: подобное упражнение можно использовать с любым звуком, подбирая необходимый речевой материал [б].

- *Работа на уровне предложения.*

Упражнение «Повтори за мной».

Цель: развитие фонематического слуха на уровне предложения, развитие внимания.

Описание: повторить предложения вслед за логопедом, правильно проговаривая звук [с].

Речевой материал: Соня у сосны. Сосна высока. У сосны сук. У дома сад. В саду беседка. В беседе скамейка.

Примечание: подобное задание можно использоваться с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал.

- *Работа на уровне текста.*

Задание «Вставь пропущенное слово».

Цель: совершенствование навыка дифференциации оппозиционных звуков.

Описание: перед ребенком лежит текст с пропущенными буквами, ребенку нужно вставить нужную букву и прочитать текст вслух.

Речевой материал:

В саду.

В на..ем ..аду кра..иво. По..пели кра..ные ви..ни. На ветках ви..ят боль..ие гру..и. Деду..ка хоро..о ухаживает за ..адам.

Примечание: подобное задание можно использовать с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал.

Основным направлением в логопедической работе является коррекция специфических ошибок, указывающих на артикуляторно-акустическую дисграфию. Поэтому после формирования правильного звукопроизношения у детей, дифференциации оппозиционных звуков на слух, следует проводить работу по дифференциации звуков на письме. Структура логопедического занятия по коррекции данного вида дисграфии зависит от поставленных целей и задач, также от выбранной формы занятия.

Занятие начинается с организационного момента, целью которого является мотивация детей к предстоящей работе. Далее идут этапы, направленные на развитие артикуляционной моторики и произвольной

моторики пальцев рук.

Основная часть логопедического занятия должна включать задания на развитие фонематического слуха на конкретные звуки, а далее на коррекцию нарушений письма с этими же звуками.

В свою очередь, подобранные задания должны быть отработаны во всех речевых структурах: на уровне слога, слова, предложения и текста, и, что немаловажно, должны соответствовать программному разделу по русскому языку.

Также, занятие должно быть насыщено письменными заданиями, которые способствуют эффективной коррекции артикуляторно-акустической дисграфии. Ниже приведем образцы письменных заданий и упражнений.

- *Работа на уровне слога.*

- 1) Задание «Составь и запиши».

Цель: закрепление знаний букв, развитие умения складывать слова из слогов.

Описание: обучающемуся необходимо составить из слогов слова и записать.

Речевой материал:

са	ка	аст	дек
дос	на	су	ва
сос	ни	сом	ры
сто	дик	мос	са
са	лик	ли	ты

Примечание: подобное задание можно использовать с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал.

- *Работа на уровне слова.*

- 1) Задание «Найди и запиши».

Цель: дифференциация звуков [з] и [ж] в словах, развитие мышления, внимания, речи детей.

Описание: обучающемуся необходимо записать слова по образцу.

Речевой материал:

Образец: лизать – я лизу.

Мазать - _____ Ходить - _____

Скользить - _____ Сказать - _____
 Заказать - _____ Грузить - _____
 Возить - _____ Носить - _____

Примечание: подобное задание можно использоваться с любыми другими парными звуками, подбираясь необходимый речевой материал.

2) Задание «Выбери и запиши».

Цель: дифференциация звуков [р] и [л] в словах, развитие мышления, внимания, речи детей.

Описание: обучающемуся необходимо записать слова, вставляя звуки [р] - [л].

Речевой материал:

Таблица 9

Задание «Выбери и запиши»

к_ы_о		п_ово_ока	
эка_ато_		_ыбо_ов	
зе_ка_о		ка_нава_	
к_окоди_		_аби_инт	

Примечание: подобное задание можно использовать с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал.

- *Работа на уровне предложения.*

1) Задание «Спиши».

Цель: закреплять звуко - буквенные связи свистящих и шипящих звуков.

Описание: обучающемуся необходимо сначала прочитать предложения и закончить их, далее – записать.

Речевой материал:

Зоя увидела майского

У зайчихи родились пушистые серые

На вешалке висит разная

На клумбе расцвели нежные

Из лужи выглядывает зелёная

Примечание: подобное задание можно использовать с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал.

- *Работа на уровне текста.*

1) Задание «Вставь и спиши».

Цель: развитие навыка дифференциации шипящих звуков, а именно [ч] и [щ] на слух, соответствующих им букв на письме; развитие внимания.

Описание: списать текст, вставляя буквы Ч или Щ.

Речевой материал:

На даче.

На берегу ре..ки стоит да..а. Около да..и берёзовая ро..а. В ро..е поют ..ижи и сини..ки. На да..е живет Лено..ка. У дево..ки есть ов..арка.

Примечание: подобное задание можно использовать с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал

2) Задание «Диктант».

Цель: развивать слуховое и зрительное внимание, память, закреплять звуко-буквенные связи звуков в письменных упражнениях.

Описание: текст диктантами написан на отдельном листе, оппозиционные буквы пропущены. Ребенок вставляет синим цветом буквы. Далее запись текстами под диктовку, с закрытыми листочком.

Речевой материал:

Соседи

Сорока и сова – соседи. Поселились они на сосне. Сова сидит в дупле. Сорока устроилась на верхушке. Вечером сорока спит. Сова кричит. Утром стрекочет сорока. Сове спать не дает. В лесу все смеются. Ну и соседи!

Дары леса.

В лесу растут сосна, ель, осина. В лесу мы собираем ягоды брусники. В лесу растут подосиновики, маслята. В лесу живут белки, лисицы, волки. Летом в лесу видим сороку. Лес дает нам древесину. Из древесины строят дома, делают бумагу, мастерят сувениры.

Примечание: замеченная и самостоятельно исправленная учеником ошибка

обозначения оппозиционных звуков буквой не считается за ошибку, незамеченная ошибка считается за две. Подобные задания можно использовать с любыми другими парными звуками, подбирая необходимый речевой материал.

В заключительную часть логопедического занятия относятся этапы подведения итогов, и рефлексия, включающие в себя обобщение пройденного материала и самоанализ своей деятельности.

Определяя содержание логопедической работы, подбирая необходимый речевой материал, нежно, чтобы занятие было максимально продуктивным, и у ребенка была высокая активность.

Конспекты логопедических занятий по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников представлены в приложении 9.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Проанализировав методическую литературу по проблемам исследования, нами сделан вывод: логопедическая работа должна опираться на традиционные принципы коррекции дисграфии, а именно на необходимость изучения причин и структуры дисграфических нарушений (патогенетический), на принцип учёта «зоны ближайшего развития», учёт структуры письменного процесса и характера нарушений речедеятельности.

Также необходимо опираться на деятельностный подход и на подход поэтапного формирования психических функций.

Все выше перечисленные принципы учитываются при выборе направлений работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии.

Для того, чтобы логопедическая работа реализовывалась в полном объеме, необходимо правильно выбрать направления работы, такие как работа по развитию и уточнению пространственно-временных; работа на фонематическом уровне; работа на лексическом уровне; работа на синтаксическом уровне.

Перечисленные направления работы были учтены нами при

составлении перспективных планов на каждого испытуемого по теме исследования.

Целью логопедической работы при коррекции артикуляторно-акустической дисграфии подразумевается коррекция письменных ошибок у младших школьников посредством логопедической работы на уровне звука, слога, слова, предложения, текста. Работа предполагает организацию индивидуальных и групповых занятий. На индивидуальных занятиях будет осуществляться постановка нарушенных звуков; данный этап работы подробно описан выше. Также автоматизация звуков в слогах должна проводиться индивидуально, так как это требует внимания со стороны взрослого, и длительности работы. Так как некоторые обучающихся имеют нарушения звуков одной фонетической группы (например, шипящих), то для них этап автоматизации звуков в предложениях и тексте можно организовать на групповых занятиях. Также на групповых занятиях можно осуществить этап дифференциации звуков на слух и коррекцию дисграфических ошибок.

Для эффективной коррекционной работы нами отобраны и составлены задания и упражнения на развитие фонематических процессов на уровне звука, слога, слова, предложения и текста; также разработаны письменные задания на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии.

Считаем необходимым добавить, что логопедическая работа должна проводиться с учетом характера речевого нарушения, его структуры.

Работа должна быть поэтапной, и учитывать процесс развития ребенка, развитие его высших психических функций; обязательно должны соблюдаться дидактические принципы наглядности, индивидуального подхода к обучающимся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на изучение и выявление артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

В процессе работы нами достигнута цель: нами изучены и выявлены специфические ошибки в процессе письма у детей, далее мы определили содержание логопедической работы по теме. А именно: определили направления работы, разработали задания и конспекты занятий.

Теоретически проанализировав литературу, нами было установлено, что письмо – сложный многоуровневый процесс речевой деятельности. В процессе письма между анализаторами происходит взаимосвязь и взаимообусловленность. Важным является то, что письмо взаимосвязано с устной речью и происходит только на основе достаточного уровня ее развития.

Процесс письма в норме будет реализовываться только если определённые функции (неречевые и речевые) будут достаточно развиты. К ним относятся: слуховое различение звуков и их правильное произношение, языковой анализ и синтез, достаточное развитие лексико-грамматической стороны речи, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

Нарушение даже некоторых из них может вызвать проблемы в процессе письма – дисграфию.

Причины делятся на две группы: социально-экономические (неготовность ребенка к школе, пропуски уроков, неблагоприятная обстановка в семье, неправильная речь окружающих) и психофизиологические (повреждения головного мозга, недоразвитие внимания (зрительного и слухового), слабое моторное развитие, недоразвитие фонематических процессов).

Главная причина артикуляторно-акустической дисграфии – неправильное произношение звуков. В свою очередь ребенок пишет так, как произносит, опираясь на неправильное проговаривание. Обучающиеся с

выше сказанной формой дисграфии отличаются от своих сверстников неврозными нарушениями, неустойчивостью внимания, бедностью словаря, низкой работоспособностью.

У таких обучающихся неустойчивое внимание, низкая концентрация внимания; также дети могут иметь различные двигательные нарушения (пальцев рук, артикуляционных движений).

Нами обследованы три раздела: моторная сфера, устная речь и процесс письма. Качественные и количественные результаты показали, что в общеобразовательной школе в начальных классах есть ученики с дисграфическими нарушениями. Обработка результатов обследования показала прямую взаимосвязь между нарушениями устной речи и процесса письма. Исследовав моторную сферу испытуемых, нами сделан вывод: у всех детей есть нарушения произвольной моторики пальцев рук и артикуляционного аппарата. Это говорит о том, что у испытуемых подтверждается наличие дизартрических нарушений.

Звукопроизношение в большинстве случаев имеет полиморфный характер; основные письменные ошибки связаны с недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи.

При обследовании письма у всех испытуемых имелись специфические нарушения на письме, указывающие на артикуляторно-акустическую форму дисграфии, в виде замен и смещений букв, пропусков букв и слогов. Обучающимися также было допущено множество орфографических ошибок.

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

Для организации коррекционной работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии нами были составлены перспективные планы на каждого обследованного ученика в соответствии с видами нарушений.

Логопедическая работа выстраивается поэтапно, учитывает уровень развития высших психических функций ребенка.

В соответствии с перспективными планами, нами разработаны конспекты логопедических занятий для каждого этапа работы: постановка звуков, их автоматизация и дифференциация, коррекция артикуляторно-акустической дисграфии (приложение 6, 7, 8, 9).

На каждом логопедическом занятии включены этапы по нескольким основным направлениям:

- совершенствование моторики пальцев рук и артикуляционного аппарата;
- коррекция звукопроизношения;
- совершенствование фонематических процессов: фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза;
- коррекция артикуляторно-акустической дисграфии.

Обобщая выше написанное, нами сформулирован вывод: артикуляторно-акустическая дисграфия - частое явление в начальных классах общеобразовательной школы и требует своевременной логопедической коррекции.

Нами поставлены цели на дальнейшее изучение данной проблемы и апробирование содержания системы работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1999. 184 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Гальперин П. Я. Психология как объективная наука : избр. психол. тр. М. ; Воронеж, 1998. С. 272-317
3. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму : формирование графич. навыков письма. М., 1959. 264 с
4. Демьянов Ю. Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1991. 20 с.
5. Ивановская О. Г., Куликова Н. С. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников : учеб. пособие. М., 2020. 160 с
6. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т. В. Ахутина [и др.] ; отв. ред. Е. Ф. Тарасов. М., 1985. 239 с
7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб. пособие. СПб., 2003. 330 с
8. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: (диагностика, коррекция, предупреждение) : учеб.-метод. пособие. СПб., 1997. 284 с
9. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда. М., 2004. 220 с
10. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д ; СПб., 2004. 218 с
11. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи // Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. С. 459-498.
12. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи : дис. ... д-

- ра пед. наук. М., 1961. 310 с.
13. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания / отв. ред. В. М. Жирмунский. М., 1964. С. 106-115.
 14. Логинова Е. А. Нарушения письма: особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие. СПб., 2004. 208 с
 15. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 677 с
 16. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб., 2008. 624 с.
 17. Мисаренко Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы // Логопед. 2004. № 1. С. 4-10.
 18. Мнухин С. С. О врождённой алексии и аграфии // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 4. С. 7-12.
 19. Савина Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов. М., 2001. 48 с.
 20. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов. М., 2003. 256 с.
 21. Спирина Л. Ф. Нарушения речи у детей // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 1. С. 96-102.
 22. Спирина Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением письма // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 2. С. 409-421.
 23. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

24. Хватцев М. Е. Алексия и дислексия // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. С. 67-111.
25. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. 2004. № 2. С. 60-70.