

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по коррекции нарушений письма
у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

дата

подпись

Исполнитель:
Милова Наталья Васильевна,
обучающийся ЛГПм-2141 группы

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1.1. Психофизиологические основы письма	8
1.2. Дисграфия как вид нарушения письма	10
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией	13
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	15
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	17
2.1. Методологическое обоснование, принципы, методика и организация констатирующего эксперимента.....	17
2.2. Результаты изучения устной речи и письма у младших школьников	26
2.3. Анализ взаимосвязи выявленных нарушений устной речи и письма у младших школьников	40
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	44
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	46
3.1. Методологическое обоснование, организация и принципы работы логопеда по коррекции нарушений письма.....	46
3.2. Содержание логопедической работы логопеда по коррекции письма у младших школьников	51
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	63
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	80

ВВЕДЕНИЕ

Анализ причин, лежащих в основе нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе, представляет собой актуальное направление в логопедической работе.

Так, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова считают, что нарушения письма у младших школьников являются следствием нарушения устной речи: звукопроизношения, фонематического восприятия, анализа и синтеза, лексико-грамматического строя. Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова считают, что дисграфия является следствием нарушения устной речи; наличием оптических, оптико-пространственных нарушений. О. А. Токарева, И. Н. Садовникова выявили у младших школьников с дисграфией нарушения моторики, слухо-моторных, оптико-моторных координаций. О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев отмечают недостаточность памяти, мышления, внимания у младших школьников с нарушениями письма.

Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова выявили, что нарушения письма у детей с общим недоразвитием речи являются следствием нарушения развития форм и функций речи; развития словесно-логического мышления; особенностей учебной деятельности.

З. А. Репина указывает, что нарушения письма у детей с недоразвитием фонематического слуха являются следствием неполноценности артикуляторного аппарата.

Нейропсихологическое направление исследования нарушений письма у младших школьников основано на теории Л. С. Выготского, А. Р. Лурия о высших психических функциях (далее – ВПФ), как о сложной функциональной системе, которая состоит из многих структурных компонентов. Так, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович выявили у младших школьников с дисграфией нарушения разных компонентов, составляющих функциональную систему письма: серийной организации

движений, программирования и контроля деятельности; операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации.

О. В. Величенкова, О. Б. Иншакова, А. А. Корнев, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова проводили исследования по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

В связи с теоретическими разработками в отечественной логопедии коррекционно-логопедическая работа по нарушению письма у младших школьников в общеобразовательной школе будет направлена на совершенствование: звукопроизношения, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, словаря, грамматического строя речи и других психических функций.

Очевидно, что нарушения письма у младших школьников являются следствием нарушения устной речи, нарушениями двигательной сферы (речевой, неречевой), нарушением ВПФ, обеспечивающих процесс письма.

Многолетние наблюдения учителей начальных классов в общеобразовательной школе указывают, что в третьем классе выявляется часть младших школьников, испытывающих большие трудности при формировании навыка письма. Трудности обучения письму младших школьников носят стойкий характер. Таким образом, актуальность данного исследования заключается в том, что без логопедической работы невозможно преодолеть нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Исходя из актуальности, значимости и распространенности дисграфии у младших школьников, выбрана **тема выпускной квалификационной работы:** «Логопедическая работа по коррекции нарушений письма у младших школьников».

Объект исследования: нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: процесс коррекции нарушений письма у младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать, апробировать содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Задачи исследования:

1) Проанализировать лингвистическую, психолингвистическую, методическую и специальную логопедическую литературу по проблеме исследования.

2) Подобрать методику констатирующего эксперимента, выбрать методы обработки результатов исследования нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

3) Проанализировать выявленные нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

4) Разработать содержание методики логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

5) Экспериментально проверить эффективность логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе в процессе контрольного исследования.

Гипотеза исследования состоит в том, что логопедическая работа по коррекции нарушений речи у младших школьников в условиях общеобразовательной школы будет эффективной, если спроектирована с учетом структуры речевого дефекта и взаимосвязи в совершенствовании звукопроизношения, фонематических процессов и письма.

Методологические и теоретические основы исследования:

1) Концепция речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Р. Е. Левина).

2) Положение об особенностях системной организации высших психических функций у младших школьников (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия).

3) Системный подход к анализу речевых нарушений (Л. С. Выготский,

А. Н. Леонтьев, Р. Е. Левина, З. А.Репина, Г. В. Чиркина).

4) Теории формирования речевой деятельности и коррекции нарушения письма (А. Н. Леонтьев).

5) Изучение механизмов нарушения письма (О. Б. Иншакова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина).

6) Изучение коррекции нарушений письма у обучающихся в условиях общеобразовательных организаций (И. Н. Садовников, А. В. Ястребова).

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования:**

1) Теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и логопедической литературы по теме исследования, изучение и анализ нормативных документов, проектирование содержания логопедической работы по проблеме исследования.

2) Эмпирические методы: сбор и анализ анамнестических данных младших школьников, наблюдение, эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

3) Методы обработки полученных данных: количественные и табличные методы обработки данных диагностики и их качественный анализ.

Научная новизна заключается в том, что определены основные направления, содержание и этапы логопедической работы по коррекции нарушений письма и нейрокоррекции у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что методику логопедической работы по преодолению специфических нарушений письменной речи у младших школьников могут использовать в работе учителя начальных классов, учителя-логопеды в условиях логопункта в общеобразовательной школе.

База исследования: МАОУ СОШ № 146 г. Екатеринбурга, младшие школьники третьих классов.

Положения, выносимые на защиту:

1) Качественные и количественные результаты исследования устной и письменной речи у младших школьников с нарушениями письма в общеобразовательной школе.

2) Содержание методики логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

3) Специально организованная логопедическая работа, направленная на совершенствование кинестетического праксиса органов артикуляции, фонетической стороны речи, фонематических процессов, навыков звуко-слогового анализа и синтеза, способствует более эффективному преодолению нарушений письма у младших школьников с нарушениями речи в общеобразовательной школе.

Структура выпускной квалификационной работы:

Во введении определена актуальность выбранной темы, сформулирован предмет и объект исследования, определена гипотеза и цель, обозначены задачи, намечена методологическая основа.

В первой главе освещены теоретические основы изучения нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Во второй главе представлено экспериментальное изучение устной и письменной речи у младших школьников в общеобразовательной школе и их анализ.

В третьей главе представлено содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе, а также контрольный эксперимент.

В заключении сформулированы выводы.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего сто девяносто два наименования и пятьдесят семь приложений. Основной текст изложен на семидесяти девяти страницах. Приложение к выпускной квалификационной работе изложено на ста сорока четырех страницах. Объем работы составил двести тридцать девять страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Психофизиологические основы письма

Письмо является сложной формой знаковой деятельности, необходимой для сохранения и передачи информации третьим лицам, потомкам [28, с. 65].

В русском языке основными орфографическими принципами русского письма считаются: фонетический, морфологический и традиционно-исторический [28, с. 65].

Л. С. Цветкова выделяет, что при написании слова первоклассник сначала выделяет звук, обозначает его соответствующей буквой, запоминает ее, пишет и проверяет правильность написания. Процесс овладения письмом состоит из психофизиологических компонентов. Акустический уровень помогает выделять звуки из устной речи. Артикуляционный уровень направлен на последовательность входящих звуков звукового состава слова. Перевод модели звукового состава слова буквенной записью осуществляется посредством зрительных представлений и точных двигательных навыков. Слухоречевая память удерживает графические символы и их правильную пространственную организацию при устойчивом внимании [174].

Формирование письма у первоклассников начинается с графики. Учебный материал для списывания и письма под диктовку подобран с учетом фонетического принципа. В продолжение обучения письма на основе сравнения звуков в сильной и слабой позиции это позволяет формировать у младшего школьника опознавательные признаки орфограмм.

На следующем этапе обучения письму младшие школьники изучают морфемы, тогда ведущим становится морфологический принцип, то есть соотнесение орфограммы с составом слова.

Исследователь Н. И. Жинкин рассматривает психологическую

структуру устного высказывания. Согласно теории ученого, формирование речевого действия происходит через восприятие слуховой информации в виде словесных знаков и перевод кода речи движений [57].

Ученый В. И. Лубовский доказывает взаимосвязь развития речи с моторикой кистей рук [97]. Л. С. Выготский указывал на взаимосвязь сенсорных, моторных, речевых процессов [38].

А. Н. Корнев считает, что при овладении письменной речью необходима автоматизация символического обозначения звуков речи, моделирование звуковой структуры слова с использованием графических символов и графомоторных операций [79].

Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова утверждают, что на формирование навыка письма влияет сформированность функциональных асимметрий психомоторики первоклассника. Предпочтение какой-либо руки проявляется в практике зрительно-моторной координации и речи [22].

На формирование навыка письма влияет состояние праксиса. Л. О. Бадалян указывает, что при поражении функциональной системы мозга проявляются различные виды апраксии и диспраксии [18].

Советский психолог и врач-невропатолог А. Р. Лурия утверждал, что в процессе письма участие принимают взаимосвязанные мозговые зоны. В своих работах А. Р. Лурия выделил следующие блоки:

1) Первый блок, отвечающий за регуляцию тонуса и бодрствования. При избирательной активации письма задействованы стволовые и подкорковые образования мозга. При дисфункции этих отделов мозга происходит снижение работоспособности, быстрая истощаемость.

2) Второй блок, отвечающий за прием, переработку и хранение информации. За переработку слухоречевой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации отвечает височная, постцентральная, теменная и затылочная области коры головного мозга. При дисфункции нижних отделов в области левого полушария возникают трудности с управлением органов речи и смещением близких артикулем.

3) Третий блок, отвечающий за программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. При расстройстве программирование произвольной деятельности ученика проявляется в трудностях [100, 101].

Д. К. Вильсон считает, что для формирования навыка письма необходимы нормативное звукопроизношение, нормативная просодика. Темп речи, ударение в русском языке необходимы для разборчивой речи [30].

Успешность обучению письма зависит от состояния и уровня развития устной речи у младшего школьника.

Д. Б. Эльконин различал понятия «навык письма» и «самостоятельная письменная речь». Он доказал, что «между техникой письма под диктовку и техникой письменного сочинения есть существенная разница, заключающаяся в различном характере психических процессов» [183, с. 25]. К письму относятся списывание и диктант.

Таким образом, в психофизиологическую основу письма входит программирование, регуляция и контроль акта письма, переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, зрительно-пространственной информации.

При успешном обучении письму младший школьник должен владеть нормативной артикуляцией, нормативным произношением, определенным лексическим запасом, грамматическим структурированием, двигательными навыками в целом, уметь анализировать звуковой состав слова.

1.2. Дисграфия как вид нарушения письма

Доктор педагогических наук, профессор Р. И. Лалаева считает, что причиной дисграфии может быть наследственная предрасположенность [85, 89].

«Дисграфия – это частичное нарушение письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [89, с. 11].

По мнению Р. И. Лалаевой, нарушения фонетического принципа письма у младших школьников приводят к стойким специфическим ошибкам [85]. Ученые Р. И. Лалаева, И. И. Садовников не связывали такие ошибки у младших школьников с интеллектом, с отклонениями по зрению и слуху, с пропусками по болезни [85, 147, 149].

Р. И. Лалаева разделила на группы ошибки, характеризующие нарушение письма у младших школьников с логопедической точки зрения [89].

Первая группа ошибок у младших школьников связана с недостаточностью фонематического восприятия. Ошибки характерны для письменных работ в виде смещений и замен букв на основе акустического и артикуляционного сходства звуков.

Вторая группа ошибок у младших школьников связана с несформированностью фонематического анализа. Ошибки на письме характерны для письменных работ в виде пропусков, перестановок букв, пропуска слогов.

Третья группа ошибок у младших школьников связаны с несформированностью анализа структуры предложения. Ошибки на письме характерны в виде слитного или раздельного написания слов, пропуска слов.

Четвертая группа ошибок у младших школьников связана с несформированностью умения выделить предложение из текста. Ошибки на письме характерны для письменных работ в виде не выделения предложения точкой, отсутствия заглавной буквы, написания каждого предложения с новой строки и т. д.

Пятая группа ошибок у младших школьников связана с заменой или смещением графически сходных букв с различным количеством и различным расположением сходных элементов.

Шестая группа ошибок у младших школьников связана с несформированным умением применять орфографические правила.

В своих работах Р. Е. Левина утверждает, что нарушения письменной

речи могут наблюдаться при дефектах звуковой стороны речи, при общем недоразвитии речи. От уровня речевого недоразвития зависит степень выраженности нарушения письменной речи у младших школьников. Р. Е. Левина выделяет «характерно большое число ошибок» в письменных работах у младших школьников, неправильное употребление букв я, е, ю, слитное написание слов [90].

Так, Р. Е. Левина выделила две группы обучающихся общеобразовательной школы, имеющих стойкие, связанные с недостатками устной речи, трудностями в письменной речи: младшие школьники с отклонениями в строении или движениях речевого аппарата и обучающихся, у которых речедвигательная функция не нарушена. Р. Е. Левина утверждает, что при преодолении трудности дифференциации звуков младшие школьники в общеобразовательной школе преодолевают характерные ошибки в устной и письменной речи. Так, по наблюдениям Р. Е. Левиной, А. В. Ястребовой, речь младших школьников отличалась нечеткостью произношения, нечетким выделением ударения. Дети младшего школьного возраста не договаривали окончания слов и предложений, допускали неправомерное редуцирование слогов. При этом у обучающихся был плохой почерк: отмечалось нечеткость слухового восприятия, присутствовали дети с недавно исправленными дефектами произношения [90, 184].

О. А. Токарева, Л. В. Лопатина считают, что основным критерием при дифференциальной диагностике функциональной дислалии и стертой дизартрии является наличие или отсутствие симптомов органического поражения нервной системы [96, 163].

Ученые Р. И. Мартынова, Э. К. Макарова утверждают, что у детей со стертой дизартрией обнаруживается негативное влияние пренатального, натального, раннего постнатального развития, небольшая задержка в сроках формирования фразовой речи, трудности звукопроизводительной стороны речи, задержка формирования грамматической стороны речи, бедный лексический запас, что влияет на процесс формирования письма [112, 116].

Мастюкова Е. М. выделила основные критерии диагностики стертой дизартрии: недостаточность загибания кончика языка вверх, асимметричное положение вытянутого вперед языка, его тремор; наличие синкинезий; присутствие просодических нарушений; стойкость нарушений звукопроизношения, трудности в автоматизации поставленных звуков [118].

Р. Е. Левина, А. В. Ольхин, И. В. Прищепова, А. И. Корнев отмечают, что причинами нарушения письма у младших школьников могут являться стойкие нарушения звукопроизношения, просодические нарушения, которые выражены в нечеткости речевого потока, нечеткости интонирования речи в общем, нечеткости ударения в словах, недостаточной сформированности фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза, что приводит к инертности двигательного стереотипа [80, 90, 132, 138].

Дисграфическими ошибками считаются те, которые относятся к фонетическому принципу правописания [78].

Таким образом, к критериям диагностики дисграфии относятся:

- 1) ошибки, связанные с несоблюдением фонетического принципа письма, искажение звукового состава слова [64, 85, 88];
- 2) частотность специфических ошибок в диктанте [80];
- 3) стойкость ошибок в течение длительного времени [64, 78, 85].

1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией

Л. С. Цветкова считает, что нарушения письма связаны с нарушением устной речи, с несформированностью зрительно-пространственных представлений, слухо-моторных, оптико-моторных координаций, общей моторики. В связи с вышеизложенным, необходимо включать в комплексную работу по коррекции дисграфии развитие мелкой моторики пальцев рук с использованием массажа и самомассажа пальцев рук, игр с пальчиками, работу с ножницами, пластилином, штриховку [177].

Ефименкова, И. Н. Садовникова считают, что в зависимости от типа дисграфии необходимо включать упражнения на развитие пространственно-временных ориентировок на листе бумаги, развитие конструктивного праксиса, например, задания на реконструирование букв, подвижные игры на развитие общей моторики [56, 149].

А. В. Ястребова считает, что при нарушении письма у младших школьников с общим недоразвитием речи необходим индивидуальный подход, направленный на восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, в овладении лексикой, грамматикой, в формировании связной речи [186].

Р. И. Лалаева предлагает выполнять упражнения в устной форме, которые направлены на формирование мыслительных операций над словом, совершенствованием памяти и вниманием. Устные задания проводятся в форме игровой деятельности, направленной на формирование самоконтроля у младших школьников при дисграфии [87].

Так, Садовникова И. Н. указывала на одновременную работу над развитием фонематического слуха и специальную работу над фонемами. Необходимо проводить работу на материале правильно произносимых звуков с подбором упражнений на четкое членение предложения на слова, на деление слов, нахождение места каждого звука в слове. Совместно с подготовительными упражнениями необходима работа по коррекции произношения, с упражнениями на звуковой анализ и синтез. Данная коррекционная работа будет являться профилактикой нарушения письма [149].

Р. Е. Левина, О. А. Токарева, Г. В. Чиркина утверждают, что при коррекции дисграфии необходима работа над звукопроизношением, фонематическим восприятием, звуковым анализом и синтезом, словарем и грамматическим строем речи, что приведет к овладению навыками письма [90, 163, 181].

По мнению И. Н. Садовниковой, при дисграфии у младших

школьников необходимо применять различные виды списывания, слуховой и графический диктант [148]. В работах А. Н. Корнева предлагаются отдельные приемы для выработки навыка беглого письма. По мнению А. Н. Корнева, коррекционная работа по устранению трудности обучения письма у младших школьников должна носить комплексный характер. Помощь ребенку с дисграфией должна оказываться специалистами: психиатр, невропатолог, психолог, логопед, учитель начальных классов, родитель ребенка [78].

Таким образом, младшим школьникам с дисграфией логопедическая помощь необходима, так как они испытывают трудность в процессе обучения и могут оказаться в числе детей, не успевающих по общеобразовательной программе.

Анализ логопедической литературы по коррекции дисграфии ориентирован на формирование навыков устной речи, которые необходимы для письма. Выбор приемов коррекции зависит от типа дисграфии. Методика обучению письму такая же, что и у здоровых детей младшего школьного возраста.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Анализ логопедической литературы по коррекции дисграфии показал, что формирование навыка письма включает в себя сложный психофизиологический процесс, который заключается в структуре акта письма и формировании его навыка. Дисграфия у младших школьников проявляется в системном недоразвитии речи, в недоразвитии неречевых функций, принимающих участие в письме.

Младшие школьники с различными формами дисграфии могут допускать ошибки письма, связанные: с недостаточностью фонематического восприятия (смещение согласных по глухости и звонкости, смещение согласных по твердости и мягкости, смещение гласных под ударением); с

несформированностью фонематического анализа и синтеза (пропуск гласных букв или согласных букв, перестановки букв и слогов и т. д.); с несформированностью анализа структуры предложения (слитное написание предлога со словом, слитное написание слов и т. д.); с неумением выделять предложения из текста; ошибки письма оптического характера (смещение букв по оптическому признаку, зеркальное изображение букв и т. д.); трудности каллиграфического характера (почерк, недописывание элементов букв). Таким образом, для успешного формирования навыка письма у младших школьников необходима сформированность устной речи; зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, двигательной сферы и общего поведения.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Методологическое обоснование, принципы, методика и организация констатирующего эксперимента

Целью констатирующего исследования являлось выявление нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие задачи:

- 1) Разработка методики исследования нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.
- 2) Исследование состояния нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.
- 3) Анализ результатов исследования и определение индивидуально-типологических особенностей нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.
- 4) Определение путей коррекции нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.
- 5) Создание методики формирующего эксперимента и проверка ее результативности.

В констатирующем эксперименте соблюдались основные принципы диагностики, разработанные Р. Е. Левиной [90]:

- 1) Принцип развития предполагает анализ причин возникновения речевой патологии у младшего школьника.
- 2) Принцип системного подхода предполагает анализ всех компонентов речевой деятельности младшего школьника: фонетической и лексико-грамматической стороны речи, фонематических процессов. Несформированность одного из компонентов речи у младшего школьника приводит к трудностям в овладении навыком письма.

3) Принцип речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития младшего школьника предполагает анализ сформированности психических процессов: восприятие, внимание, память, мышление, эмоционально-волевая сфера.

В исследовании использовались следующие методы:

- 1) Организационный метод – сравнительный.
- 2) Эмпирические методы – биографический, экспериментальный.
- 3) Количественный и качественный анализ полученных данных.
- 4) Интерпретационные методы.

Констатирующее исследование проводилось с сентября по октябрь 2022 года на базе МАОУ СОШ № 146 г. Екатеринбурга у младших школьников с нормальным и нарушенным речевым развитием. В исследовании принимала участие одна экспериментальная группа детей. Средний возраст детей – девять-десять лет. Экспериментальную группу составили десять детей с псевдобульбарной дизартрией. Были отобраны в группу восемь мальчиков и две девочки.

Псевдобульбарная дизартрия наблюдалась во всех нозологических группах, что подтверждается наличием органического расстройства центральной нервной системы.

На первом этапе осуществлялся отбор младших школьников в экспериментальную группу. Анализировались результаты контрольных работ по русскому языку у третьеклассников. Изучались анамнезы, истории развития младших школьников, психолого-педагогические характеристики. Проводились консультации с фельдшером, педагогами и школьным логопедом с целью уточнения клинических, психолого-педагогических особенностей и речевого статуса младших школьников, составивших экспериментальную группу.

На втором этапе проводилось экспериментальное исследование по четырем программам:

- 1) Сбор анамнестических данных.

2) Состояние двигательной сферы включало исследование: артикуляционной и мимической моторики; двигательной памяти; чувства ритма.

3) Состояние устной речи включало исследование: звукопроизношения; просодической стороны речи; фонематического восприятия; фонемного анализа и синтеза; словаря и грамматического строя речи.

1. Сбор анамнестических данных осуществлялся по речевой карте, представленной в приложении 1.

Анамнестические данные обучающихся были изучены с помощью анкеты, которую заполняли родители. В анкете были разделы: пренатальный период, натальный период, постнатальный период.

Была изучена медицинская и педагогическая документация. В ходе логопедического исследования на каждого испытуемого составлялась карта обследования, в которой записывались все полученные данные.

2. Исследование двигательной функции артикуляционного аппарата.

Для обследования моторики органов артикуляционного аппарата использовались методические рекомендации Н. М. Трубниковой и Е. Ф. Архиповой. Целью исследования было определение уровня подвижности артикуляционного аппарата у младшего школьника и его влияние на механизм речевого нарушения при псевдобульбарной дизартрии.

Обследование моторики артикуляционного аппарата у младшего школьника включало: исследования подвижности артикуляционного аппарата; исследования двигательной функции челюсти по показу и словесной инструкции; исследования объема и качества движений языка, исследования динамической организации движений артикуляционного аппарата.

Обследование двигательной функции артикуляционного аппарата у младших школьников экспериментальной группы включало:

1) Исследования состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата.

2) Исследования состояния кинетической функции артикуляционного аппарата.

Методика обследования двигательной функции артикуляционного аппарата представлено в приложении 3.

Количественная и качественная оценки осуществлялись по пятибалльной шкале, где: 5 баллов давалось за правильное выполнение, без ошибок; 4 балла – за наличие одной ошибки; 3 балла – за наличие двух ошибок; 2 балла – за наличие трех ошибок; 1 балл – за наличие более трех ошибок. Характер ошибок и затруднения фиксировались в протоколах и учитывались в качественном анализе результатов исследования.

3. Исследование динамического праксиса.

Для изучения двигательных функций руки использовалась проба Лурия А. Р. на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь» [78]. Целью обследования было определение у младших школьников влияние на механизм речевого нарушения поражение двигательных систем, которое приводит к неспецифическому дефициту сукцессивных функций.

Младшему школьнику трижды подряд, последовательно предлагалась смена трех положений кисти: ударить кулаком по столу, поставить ладонь на ребро, хлопнуть ладонью по столу. Задание выполнялось правой рукой, потом – левой.

Описание методики тестирования при нарушениях письма у младших школьников представлено в приложении 7.

Количественная и качественная оценки осуществлялись по трехбалльной шкале, где: 3 балла давалось за правильное воспроизведение с первой попытки; 2 балла давалось за правильное воспроизведение со второй или третьей попытки; 1 балл давался за правильное воспроизведение с 4–5 попытки; 0 баллов давалось, если испытуемый не мог продемонстрировать после 5 попытки.

4. Исследование особенностей ритмической способности.

Для воспроизведения ритмических последовательностей обследования использовались методические рекомендации Корнева А. Н. [78]. Оценивается слуховой гнозис и слухо-моторные координации. Младший школьник оценивает ритм, отстукивает его, строит серию движений.

Описание методики воспроизведения звуковых ритмов по слуховому образцу представлено в II. РИТМЫ, приложение 7.

Количественная и качественная оценки осуществлялись по двухбалльной шкале, где: 2 балла давалось за выполнение двух заданий; 1 балл давался за выполнение только простых заданий или частичное выполнение сложного задания (сбился с ритма); 0 баллов давалось за невыполнение ни одного задания.

5. Обследование устной речи.

А) Исследование фонетической стороны речи.

Методика исследования фонетической стороны речи представлена в приложении 4.

Б) Исследование состояния просодической стороны речи.

При исследовании состояния просодической стороны речи испытуемые читали наизусть любое стихотворение и читали выразительно небольшой знакомый текст. Описание методики исследования просодической стороны речи представлено в приложении 4.

Количественная и качественная оценки осуществлялись по пятибалльной шкале, где: 5 баллов давалось за нормальное произношение всех звуков; 4 балла давалось за нарушение фонетического или фонематического дефекта одного звука; 3 балла давалось за нарушение фонетического или фонематического дефекта двух звуков; 2 балла давалось за нарушение фонетического или фонематического дефекта трех звуков; 1 балл давался за нарушение фонетического или фонематического дефекта более трех звуков. Характер нарушений был занесен в протоколы и учтен в качестве анализа результатов исследования.

В) Исследование фонематических процессов.

Количественная и качественная оценки исследования фонематического слуха осуществлялись по пятибалльной шкале, где: 5 баллов (высокий уровень) давалось за быстрое и безошибочное выполнение задания; 4 балла (уровень выше среднего) давалось за 1–2 несистематические ошибки (замены звуков); 3 балла (средний уровень) давалось за выраженные трудности в дифференциации одной группы звуков; 2 балла (уровень ниже среднего) – стойкие ошибки (замены звуков) в дифференциации нескольких групп звуков; 1 балл (низкий уровень) давался за отсутствие правильных ответов.

Описание методики исследования фонематических процессов представлено в приложении 5.

Исследование фонематического восприятия.

Количественная и качественная оценки фонематического восприятия осуществлялись по пятибалльной шкале, где: 5 баллов (высокий уровень) давалось за быстрое и безошибочное выполнения задания; 4 балла (уровень выше среднего) давалось за единичные ошибки (пропуски, прибавления, перестановки, замены), указание на них учителя приводит к их исправлению; 3 балла (средний уровень) давалось за наличие ошибок (пропуски, прибавления, перестановки, замены) в словах со стечением согласных, выполнение требует активной помощи учителя; 2 балла (уровень ниже среднего) – стойкие ошибки (пропуски, прибавления, перестановки, замены), которые были не замечены и не исправлены испытуемым; 1 балл (низкий уровень) давался за отсутствие правильных ответов.

4) Формирование навыка письма включало обследование: диктант, изложение, списывание с печатного и рукописного образца.

6. Исследование состояния письма.

При исследовании состояния письма у испытуемых использовались методические разработки Ахутиной Т. В., Грибовой О. Е., Иншаковой О. Б., Садовниковой И. Н. Программа исследования состояния письма представлена в приложении 6.

Целью программы исследования навыков письма было выявление характера специфических ошибок и степень их выраженности.

Исследование состояния письма проводилось на основе анализа письменных работ по трем направлениям: исследование письма по слуху; исследование процесса списывания с печатного и рукописного речевого материала; исследование самостоятельного письма.

Структура методики:

1. Списывание букв, слогов, слов, предложений, текста с рукописного образца.
2. Списывание букв, слогов, слов, предложений, текста с печатного образца.
3. Запись под диктовку строчных и прописных букв.
4. Диктант слогов.
5. Диктант слов с различной структуры.

Речевой материал включал: звуки всех фонетических групп; предусматривал позиционную близость звуков по акустико-артикуляционному сходству и смешиваемых по кинетическому сходству; слова различной сложности слоگو-ритмической структуры.

При анализе письма у обучающихся третьего класса использовались критерии анализа: количество и характер ошибок.

Количественная и качественная оценки исследования состояния письма у испытуемых осуществлялись по пятибалльной шкале, где: 4 балла давалось за правильно выполненное задание; 3 балла давалось за одну-две ошибки; 2 балла – за три-четыре ошибки; 1 балл – за более четырех ошибок. Характер ошибок и затруднений был зафиксирован в протоколах и учтен в качественном анализе результатов исследования.

Содержание методики констатирующего эксперимента:

Изучение анамнестических сведений младших школьников экспериментальной группы проводилось с помощью анкет, которые заполняют родители. Была изучена медицинская и педагогическая

документация на исследуемого младшего школьника.

При логопедическом обследовании младших школьников использовались разработки Ахутиной Т. В. [17], Грибовой О. Е. [46], Иншаковой О. Б. [64], Корнева А. Н. [78], Прищеповой В. И. [138], Трубниковой Н. М. [167], Фотековой Т. А. [171]:

Для комплексного анализа специфических нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе было проведено тестирование младших школьников из экспериментальной группы по методике А. Н. Корнева по следующим направлениям [78]:

1) Графо-моторные методики – срисовывание фигур, узнавание букв с различным шрифтом.

2) Исследование моторики – проба на динамический праксис «кулак-ребро-ладонь», проверка простой и пространственной ориентировки, проба Хеда на пространственную организацию движения.

3) Сукцессивные функции – повторение цифровых рядов, воспроизведение звуковых ритмов, рядоговорение, составление рассказа по картинке.

В комплексном тестировании было проведено логопедическое исследование:

- 1) Воспроизведение звуоряда.
- 2) Морфологических и синтаксических систем языка.
- 3) Навыка чтения с пересказом прочитанного.
- 4) Уровня языкового анализа и синтеза.
- 5) Слогового анализа и синтеза.
- 6) Нарушений фонематического анализа и синтеза.

Описание комплексного тестирования и условия проведения представлены в приложении 7. Описание балльной оценки каждого теста представлено в приложении 7.

1) Для исследования моторики артикуляционного аппарата у младших школьников использовалось учебно-методическое пособие Н. М.

Трубниковой [167], Е. Ф. Архиповой [10].

2) Для исследования звукопроизношения у младших школьников использовалось учебно-методическое пособие Н. М. Трубниковой [167].

3) Для исследования звукового анализа и синтеза у младших школьников использовались адаптированные методики Грибовой О. Е. [45], Прищеповой В. И. [138], Фотековой Т. А. [170].

4) Для исследования навыков письма у младших школьников использовались адаптированные методики Ахутиной Т. В. [17], Грибовой О. Е. [45].

Обследование каждого младшего школьника проводилось индивидуально в процессе семи специально организованных занятий, продолжительностью тридцать минут каждое. Результаты обследования младших школьников занесены в индивидуальные протоколы, которые были качественно и количественно обработаны и интерпретированы.

На третьем этапе констатирующего исследования был проведен качественный анализ нарушений психических функций, устной речи и письма у младших школьников экспериментальной группы. Результаты исследования были математически обработаны, обобщены. На основании результатов исследования были сделаны выводы, обосновывающие взаимосвязь специфических ошибок письма и особенностей вербальных и невербальных функций у младших школьников. Определены направления и содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников экспериментальной группы.

Были использованы методы экспериментального тестирования, опроса, анкетирования.

В процессе логопедического обследования была изучена методическая документация, проведена консультативная работа с родителями младших школьников.

В соответствии с целями и задачами логопедического обследования были выделены направления и подобраны методики логопедической работы:

- 1) Методики исследования моторной сферы у младших школьников.
- 2) Методики исследования устной речи и письма у младших школьников.

По каждому направлению были разработаны критерии оценивания и проведен количественный и качественный анализ полученных результатов.

Подробная программа логопедического обследования с критериями оценивания по каждому обследуемому направлению представлена в приложениях 3, 4, 5, 6, 7.

2.2. Результаты изучения устной речи и письма у младших школьников

1. Изучение анамнестических сведений

Результаты исследования анамнестических данных: во время беременности был токсикоз второй половины беременности в 5 случаях (50 %) (у испытуемых: Михаила, Виктора, Степана, Антона, Полины, Леонида), психотравмы в 3 случаях (30 %) (у испытуемых: Ивана, Романа, Степана), острые респираторные заболевания с высокой температурой – 2 (20 %) (у испытуемых: Антона, Виктора). У всех матерей роды наступили в срок.

Затяжные роды были у 7 (70 %) матерей (у испытуемых: Михаила, Виктора, Полины, Степана, Леонида, Антона, Матвея). Легкая асфиксия наблюдалась в 6 (60 %) случаях (у испытуемых: Михаила, Виктора, Степана, Леонида, Антона, Матвея).

Раннее развитие было в норме у 6 (60 %) испытуемых (Романа, Ольги, Полины, Ивана, Леонида, Матвея). У 4 (40 %) испытуемых (Михаила, Виктора, Степана, Антона) была выявлена задержка формирования локомоторных функций (ходить начали в возрасте около 1 года 3 месяца), в последующем отмечалась моторная неловкость (часто запинаясь, быстро уставали при ходьбе). Все испытуемые медленно пережевывали твердую пищу; на музыкальных занятиях у них было расстройство чувства ритма,

рисунки, аппликации в дошкольном возрасте были сделаны неаккуратно. Речь у испытуемых развивалась с незначительной задержкой: первые слова появились примерно в 1,5 года, к 4–5 годам речь была фонетически не сформирована.

Таким образом, по результатам анализа анамнестических данных и этапов раннего развития и этапов раннего развития у испытуемых была выявлена патология в пренатальном 8 (80 %) (у Михаила, Виктора, Степана, Антона, Полины, Леонида, Ивана, Романа), натальном 6 (60 %) (у Михаила, Виктора, Степана, Леонида, Антона, Матвея), постнатальном 4 (40 %) (у Михаила, Виктора, Степана, Антона) периодах развития. У испытуемых была небольшая задержка в сроках формирования фразовой речи, сложных локомоторных функций. Все дети посещали специализированные детские сады для детей с нарушениями речи. У всех детей в медицинских картах стоял диагноз «Стертая форма дизартрии». Например, медико-психолого-педагогическая характеристика на Михаила представлена в приложении 27.

В ходе констатирующего эксперимента были отобраны десять детей с псевдобульбарной дизартрией. При анализе анамнеза младших школьников их экспериментальной группы были выявлены, со слов законных представителей, нарушения в развитии в пренатальном и натальном периодах. У младших школьников наблюдалась соматическая патология в виде патологии нервной системы, эндокринной системы, заболеваний внутренних органов. Результаты сочетание патологии устной речи в нозологических группах у младших школьников представлены в таблице 1 приложения 2.

2. Особенности двигательной функции артикуляционного аппарата.

Результаты исследования состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата представлены в таблице 16 в приложении 8. Результаты состояния кинетической функции артикуляционного аппарата представлены в таблице 17 в приложении 9.

При выполнении серий заданий при определении уровня подвижности артикуляционного аппарата младшие школьники испытывали трудности на переключаемость движений, нарушалась плавность переключения и ритмичность исполнения (удержание артикуляционного уклада под счет до пяти).

А) Задания по изучению двигательной функции губ младшие школьники успешно выполняли (средний балл за его выполнение составлял 4,8). Результаты исследования двигательной функции губ показали, что у 7 (70 %) обучающихся при выполнении движения «заборчик» (удержать артикуляционный уклад под счет до пяти) наблюдалась быстрая истощаемость движений.

Таким образом, по результатам исследования двигательной функции губ, у 7 (70 %) младших школьников (Михаила, Романа, Виктора, Полины, Степана, Леонида, Матвея) выявили диспраксические расстройства.

Б) Задания по изучению двигательной функции челюсти менее успешно выполняли по сравнению с заданиями по изучению двигательной функции губ (средний балл за его выполнение составлял 4,3). Результаты исследования динамической организации нижней челюсти выявили, что 8 (80 %) обучающихся в неполном объеме выполняли движения нижней челюстью вперед, влево-вправо. У младших школьников (Михаила, Романа, Ольги, Полины, Степана) были выявлены синкинезии в виде движений пальцев рук правой или левой, напряжения мышц шеи.

Таким образом, по результатам исследования динамической организации нижней челюсти были выявлены у 5 (50 %) испытуемых диспраксические расстройства.

В) Задания по изучению динамической организации движений артикуляционного аппарата младшие школьники менее успешно выполняли по сравнению с заданиями по изучению двигательной функции губ (средний балл за его выполнение составлял 4,3). Результаты исследования выполнения серии движений языком в стороны выполнялись в неполном объеме, была

выявлена пассивность кончика языка, истощаемость движений у 3 (30 %) обучающихся.

Г) Задания по изучению динамической организации движений артикуляционного аппарата младшие школьники менее успешно выполняли по сравнению с заданиями по изучению состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата (средний балл за его выполнение составлял 3,8). Результаты исследования двигательной функции языка выявило, что 6 (60 %) испытуемых (Михаил, Виктор, Ольга, Степан, Леонид, Антон) испытывали трудности в нахождении артикуляционной позы языка и удержания заданного положения при выполнении артикуляционного упражнения «Чашечка».

Таким образом, анализ результатов исследования состояния кинестетической, кинетической функций артикуляционного аппарата у младших школьников экспериментальной группы показал трудность удержания артикуляционного уклада, присутствие синкинезий, истощаемость при выполнении серии движений. У младших школьников исследуемой группы обнаружались диспраксические расстройства артикуляционной мускулатуры.

3. Состояние динамического праксиса.

Задания по изучению динамического праксиса испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составлял 1,3). Результаты состояния динамического праксиса представлены в таблице 33, тест III в приложении 25.

Пробу Лурия А. Р. «кулак-ребро-ладонь» 4 (40 %) испытуемых (Ольга, Леонид, Антон, Матвей) выполнили медленно, переключение с одного движения на другое было с паузами, не было ритмичности ряда движений. Остальные испытуемые испытывали трудности в последовательности движений как правой, так и левой рукой.

Таким образом, при исследовании кинетической координации движений у всех младших школьников экспериментальной группы выявлена

кинетическая диспраксия пальцев рук.

4. Состояние особенностей ритмической способности.

Задание по изучению чувства ритма испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составил 1). Результаты состояния чувства ритма представлены в таблице 33, тест II в приложении 25.

Состояние чувства ритма у младших школьников экспериментальной группы выявило у 3 (30 %) испытуемых (Михаил, Иван, Антон) ошибки при воспроизведении ритма. Остальные школьники медленно воспроизводили ритмические структуры.

Таким образом, результаты исследования ритмического чувства выявили небольшие нарушения восприятия и оценки ритма.

5. Обследование устной речи.

Задания по изучению фонетической стороны речи испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составлял 3,4). Результаты состояния звукопроизношения у младших школьников экспериментальной группы представлены в таблице 27 в приложении 19.

У 3 (30 %) младших школьников экспериментальной группы (Романа, Степана, Леонида) имелся антропофонический дефект звукопроизношения. У 5 (50 %) испытуемых (Михаила, Ольги, Полины, Антона, Матвея) присутствовал фонологический дефект звукопроизношения. Остальные обследованные испытуемые 2 (20 %) имели нормативное произношение изолированных звуков. Но в речевом потоке эти испытуемые (Виктор, Иван) смешивали звуки [з – с], следовательно, отдельные звуки были не автоматизированы в самостоятельной речи. Полиморфное нарушение звукопроизношения наблюдалось у 3 (30 %) испытуемых (Ольги, Полины, Антона). У 7 (70 %) испытуемых (Михаила, Романа, Виктора, Ольги, Ивана, Степана, Леонида, Матвея) наблюдалось мономорфное нарушение звукопроизношения.

При обследовании состояния звукопроизношения у младших школьников экспериментальной группы было выявлено нарушение

фонематических групп звуков: свистящих и шипящих. Так, у 3 (30 %) испытуемых (Виктора, Ивана, Антона) наблюдались дефекты свистящих звуков. Были нарушены шипящие звуки у 3 (30 %) испытуемых (Романа, Полины, Степана, Ольги, Антона).

Искажения звуков наблюдались у 4 (40 %) испытуемых (Романа, Полины, Степана, Леонида). Были замены звуков у 3 (30 %) испытуемых (Ольги, Антона, Матвея). Смешивали звуки 4 (40 %) испытуемых (Михаил, Виктор, Иван, Антон). У Ивана (10 %) наблюдались искажения и замены звуков.

Таким образом, фонетические нарушения изолированных звуков были у 8 (80 %) испытуемых (Михаила, Романа, Ольги, Полины, Степана, Леонида, Антона, Матвея). У всех обучающихся экспериментальной группы была недостаточная четкость артикуляции в речевом потоке, наблюдалось нечеткое произношение отдельных звуков и слогов с этими звуками. При обследовании состояния звукопроизношения у испытуемых были выявлены замены звуков по акустико-артикуляционному сходству.

Результаты исследований, таким образом, доказывают, что нарушения звукопроизношения непосредственно связаны с нарушениями в просодической стороне речи.

Состояния просодической стороны речи.

Задания по изучению состояния просодической стороны речи испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составил 3,4). Результаты состояния просодической стороны речи у испытуемых представлены в таблице 18 в приложении 10.

При чтении любимого стихотворения наизусть и знакомого текста у 6 (60%) испытуемых (Михаила, Виктора, Полины, Антона, Матвея) был голос тихий и плохо модулированный, к концу текста истощался, становился очень тихим. При просьбе усилить голос испытуемые не могли говорить громче.

Темп речи при чтении наизусть, при чтении знакомого текста был: замедленным у 2 (20 %) испытуемых (Полины, Ивана); медленный – у 2 (20

%) испытуемых (Михаила, Виктора); ускоренный – у 4 (40 %) (Романа, Ольги, Степана, Леонида).

Интонации при чтении наизусть, при чтении знакомого текста характеризовались: монотонностью у 1 (10 %) испытуемого (Виктора); невыразительностью оттенков у 4 (40 %) испытуемых (Михаила, Полины, Ивана, Матвея).

Дыхание при чтении наизусть, при чтении знакомого текста наблюдалось: у 1 (10 %) испытуемой (Полины); смешанное – у 2 (20 %) испытуемых (Ивана, Антона).

Таким образом, анализ данных исследования состояния просодической стороны речи выявил, что нарушенными у испытуемых являются все характеристики просодики. Голос младших школьников из экспериментальной группы был слабый, истощаемый. Темп речи отличался неритмичностью. Мелодико-интонационная сторона речи страдала у всех испытуемых.

Состояние фонематических процессов.

Задания по изучению состояния фонематического слуха испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составил 3,8).

Задания по дифференциации фонем, близких по способу и месту образования, по акустическим признакам, испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составил 3,7), чем при опознании фонем (средний балл за его выполнение составил 3,8) и при повторении за учителем слоговых рядов (средний балл за его выполнение составил 3,8).

Результаты состояния фонематического слуха у испытуемых представлены в таблице 19 в приложении 11.

Задания по узнаванию фонем испытуемые выполнили более успешно (средний балл за его выполнение составил 3,8). Испытуемые не дифференцировали следующие группы признаков: звонкие-глухие – 2 (20 %) (Виктор, Леонид); шипящие-свистящие – 1 (10 %) (Михаил); сонорные звуки – 2 (20 %) (Полина, Иван).

У испытуемых возникли трудности при выполнении задания по повторению за учителем-логопедом следующих слоговых рядов: звонких-глухих звуков – 2 (20 %) (Роман, Леонид); шипящих и свистящих – 1 (10 %) (Михаил); сонорных звуков – 2 (20 %) (Полина, Иван).

Все испытуемые справились с заданием – опознанием исследуемого звука среди слов.

Возникли трудности у 2 (20 %) испытуемых (Виктора, Антона) при придумывании слов со звуком [ш].

Относительно высокий результат (3,9 балла) по исследованию состояния фонематического слуха получил испытуемый Матвей (10 %), низкий результат – (3,6 балла) показали (20 %) испытуемых (Виктор, Леонид).

Таким образом, младшие школьники испытывали трудности в дифференцировании звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам. Результаты исследования состояния показали недостатки в сформированности фонематического слуха у всех испытуемых, что в дальнейшем приведет к стойким ошибкам на письме.

Состояние фонематического восприятия.

Результаты сформированности фонематического анализа у испытуемых представлены в таблице 20 в приложении 12.

Задания по изучению состояния фонематического восприятия испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составил 3,1).

Задания на подбор слов по заданному количеству слогов испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за его выполнение составил 2,6). Самостоятельно не смогли справиться с этим заданием 4 (40 %) испытуемых (Виктор, Ольга, Иван, Леонид).

Младшие школьники из экспериментальной группы испытывали трудности при выполнении следующих заданий (средний балл за выполнение заданий составил 2,7): определение первого ударного гласного звука в слове;

определение ударного гласного звука в конце слова, определение третьего звука в слове с придумыванием слов на этот звук, который будет стоять в начале, в середине и в конце слова; определение количества гласных и согласных в названных словах; сравнение слов по звуковому составу. Например, 2 (20 %) испытуемых (Михаил, Леонид) испытывали трудности при выделении звука в середине слова со стечением согласных (завтрак, подснежник, контрабас), а 2 (20 %) испытуемых (Ольга, Иван) не смогли определить количество гласных и согласных в названных словах.

Таким образом, результаты исследования фонематического анализа выявили нарушения у всех обучающихся экспериментальной группы.

Уровень сформированности фонематического слуха у испытуемых выявлен примерно выше среднего (средний балл за выполнение заданий составил 3,8), а уровень сформированности навыков звукового анализа у испытуемых находился на среднем уровне (средний балл за выполнение заданий составил 3,1). Это связано с нарушениями иннервации артикуляционного аппарата, несформированной артикуляционной базой звуков и нарушениями звукопроизношения и просодики у испытуемых.

6. Особенности состояния письма.

Речевой материал был дан в начале третьего класса, что позволило выявить у одних испытуемых утомляемость, возникавшую к концу учебного года во втором классе, а у других – распад сформированных в процессе обучения предыдущего учебного года стереотипов письма.

Результаты исследования письма по слуху у испытуемых представлены в таблице 21 в приложении 13.

Задания «записать под диктовку буквы, близкие по месту образования и акустическим признакам», «записать слоги со стечением согласных» испытуемые выполнили менее успешно (средний балл за выполнение заданий составил 3,2).

Задания «записать под диктовку строчные буквы», «записать прямые слоги» испытуемые выполнили более успешно (средний балл за выполнение

заданий составил соответственно 3,6 и 3,5). Относительно высокий результат (3,7 балла) по исследованию состояния письма букв и слогов по слуху получил испытуемый Роман (10 %), низкий результат – (2,9 балла) показал испытуемый Матвей.

Испытуемые не различали сонорные, свистящие, шипящие звуки на слух, так как были выявлены нарушения звукопроизношения. В момент письма под диктовку у испытуемых была опора на неправильное проговаривание звуков, поэтому они неправильно обозначали графически буквы, что доказывает наличие у них артикуляторно-акустической формы дисграфии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, результаты исследования письма по слуху букв и слогов подтвердили нарушения звукопроизношения, средний уровень сформированности фонематического восприятия, навыков языкового анализа и синтеза у испытуемых. Стойкие ошибки на письме были из-за неправильного проговаривания, из-за этого неправильно обозначались на письме графически буквы, что указывает на нарушение слухового восприятия у испытуемых.

Результаты исследования процесса списывания у испытуемых представлены в таблице 22 в приложении 14.

Задания «на списывание текста с печатного образца» испытуемые выполнили более успешно (средний балл за выполнение заданий составил 3,1), чем задания «на списывание текста с рукописного образца» (средний балл за выполнение заданий составил 2,7). При списывании текста с печатного и рукописного образца испытуемые допускали большее количество дисграфических и орфографических ошибок. Из двух видов списывания сложным оказалось списывание с печатного текста (средний балл за выполнение задания составил 2,0) за счет операции перекодировки рукописного образа буквы на доске в тетрадь испытуемого.

Таким образом, испытуемые допускали в письменных работах стойкие ошибки в виде пропуска и замены букв, ленточного письма. Испытуемые

искаженно воспроизводили сонорные, свистящие, шипящие, что приводило к ошибкам на письме в виде замен букв.

Результаты исследования навыка письма представлено в таблице 23 в приложении 15.

Диктант слов с различной слоговой структуры испытуемые выполнили более успешно (средний балл за выполнение заданий составил 3,1), чем диктант (средний балл за выполнение заданий составил 2,0).

Для экспериментального изучения у испытуемых были выбраны ошибки, связанные с нарушениями фонематического принципа.

Для установления дисграфии в письменных работах подробный анализ сделан только для ошибок первой группы.

Первая группа ошибок – ошибки письма, связанные с недостаточностью фонематического восприятия:

А) Звонкие и глухие согласные, в том числе их мягкие пары:

– замена звонкого согласного на глухой согласный, например, «польшими» вместо «большими»; «фоды» вместо «воды»;

– замена глухого согласного звука на звонкий согласный, например, «сдебельке» вместо «стебельке».

Б) Смещение согласных по твердости и мягкости при обозначении гласными второго ряда:

– замена гласной буквы первого ряда на гласную второго ряда, например, «високие» вместо «высокие».

В) Замена и смещения свистящих и шипящих согласных:

– замена свистящего согласного на шипящий согласный, например, «чудешные» вместо «чудесные».

Г) Замены и смещения аффрикатов и их компонентов:

– замена согласного звука «ц» на согласный «ч», например, «расчвели» вместо «расцвели».

Д) Замены и смещения заднеязычных согласных, например, замена щелевого «х» на смычного «к» – «черемука» вместо «черемуха».

Ж) Замены и смещения гласных букв между собой. Замена гласной буквы первого ряда на гласную этого ряда по горизонтали, например, «цветоми» вместо «цветами».

Вторая группа ошибок – ошибки письма, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза:

А) Пропуски букв:

- пропуск гласных букв, например, «стеблъке» вместо «стебельке»;
- пропуск парных звонких согласных, например, «холоа» вместо «холода»;
- пропуск непарных глухих согласных, например, «кувшики» вместо «кувшинки».

Б) Перестановка букв, например, «чуседные» вместо «чудесные».

Третья группа ошибок – моторные ошибки.

А) Ошибки кинетического запуска, например, «чубесные» вместо «чудесные».

Результаты исследования самостоятельного письма у младших школьников представлены в таблице 24 в приложении 16 (средний балл за выполнение задания составил 2,3). Испытуемые в диктантах допускали дисграфические ошибки: замены букв, близких по акустическому признаку; смещения букв, по артикуляции; пропуск букв; ленточное письмо. Дисграфических ошибок на письме было больше, чем орфографических.

Результаты исследования самостоятельного письма у испытуемых представлены в таблице 24 в приложении 16 (средний балл за выполнение задания составил 1,7).

Результаты исследования состояния письма выявили, что для испытуемых была трудным для выполнения самостоятельная письменная работа по составлению рассказа по серии сюжетных картинок (средний балл за выполнение задания составил 1,7). В этой работе испытуемые допустили наибольшее количество ошибок. Испытуемые демонстрировали ленточное письмо, то есть нарушение маркирования границ предложения. Испытуемые

не ставили заглавную букву в начале предложения, не ставили точку в конце предложения.

Меньше всего ошибок испытуемые допустили при списывании рукописного текста (средний балл за выполнение задания составил 2,7). Для всех письменных работ испытуемых характерен плохой почерк.

Анализ ошибок письма испытуемых представлен в таблице 25 в приложении 17.

Анализ ошибок письма у испытуемых показал, что общее количество ошибок в письменных работах составило 455. Среди всех ошибок письма преобладают письменные ошибки: связанные с несформированностью анализа структуры предложения; с несформированностью фонематического анализа.

Результаты исследования письма у испытуемых представлены в таблице 26 в приложении 18.

Письменные ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения: слитное написание слов в предложении («усталакошка» – у стола кошка); слитное написание предлога со словом («вуглу стоит» – в углу стоит).

Младшие школьники экспериментальной группы испытывали каллиграфические трудности в виде плохого почерка: несоблюдение нужного наклона; разной величины буквы, недописывание букв («мальчико» – мальчика); поправки и исправления до нечитаемости.

Таким образом, при подробном анализе трудностей в формировании навыка письма у младших школьников были выявлены возможные механизмы возникновения дисграфических ошибок – прямая связь между нарушениями устной и письменной речи. Нарушения письма у испытуемых связано с недоразвитием: моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематического слуха, фонематического восприятия. Результаты исследования соотнесения показателей нарушения моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематического слуха и

восприятия у испытуемых представлены в таблице 28 в приложении 20.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил прямую связь между нарушением речи и недоразвитием моторики артикуляционного аппарата испытуемых. Чем больше не сформированы фонематические процессы, тем больше будет нарушений в речи младшего школьника.

По результатам констатирующего эксперимента у экспериментальной группы младших школьников было поставлено логопедическое заключение:

1) Михаил: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

2) Роман: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

3) Виктор: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, акустическая дисграфия.

4) Ольга: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

5) Полина: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

6) Иван: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

7) Степан: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия артикуляционно-акустическая.

8) Леонид: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

9) Антон: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии,

дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

10) Матвей: ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

2.3. Анализ взаимосвязи выявленных нарушений устной речи и письма у младших школьников

В результате обследования моторной сферы у младших школьников было выявлено наличие дизартрической симптоматики. При обследовании было выявлено не полное выполнение движений артикуляционного аппарата у испытуемых. При анализе индивидуальных данных на выполнение проб по обследованию моторики артикуляционного аппарата у испытуемых было выявлено наибольшее число отклонений двигательной функции челюсти и двигательной функции языка. У 3 (30 %) испытуемых (Михаила, Виктора, Степана) отмечалась слабость кончика языка. Поэтому у всех испытуемых была недостаточная четкость артикуляции в речевом потоке, наблюдалось нечеткое произношение отдельных звуков и слогов с этими звуками.

У всех испытуемых были выявлены: кинетическая диспраксия пальцев рук; нарушения иннервации артикуляционного аппарата; замены звуков по акустико-артикуляционному сходству; нарушения в просодической стороне речи; трудности в дифференцировании звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам; нарушения восприятия и оценки ритма; недостатки в сформированности фонематических процессов.

Стойкие ошибки на письме у испытуемых были связаны с несформированностью фонематического восприятия, навыков языкового анализа и синтеза из-за неправильного проговаривания сонорных, свистящих, шипящих звуков, так как у них были выявлены нарушения иннервации артикуляционного аппарата и в просодике из-за двустороннего поражения двигательных корково-ядерных путей.

Описание методики комплексного тестирования представлено в

приложении 7. Результаты комплексного тестирования представлены в таблице 33 в приложении 25. Сочетание патологии устной речи в нозологических группах у младших школьников представлено в таблице 1 приложения 2.

Младшие школьники из экспериментальной группы со специфическими ошибками письма испытывали трудности в определении функции словоизменения, разбора морфологического анализа и состава слова с однокоренными словами. Низкий процент выполнения заданий по результатам комплексного тестирования был у 6 (60 %) испытуемых (Михаила – 47,9 %, Ивана – 48,6 %, Романа – 49,7 %, Полины – 50,4 %, Леонида – 51,3 %, Ольги – 51,4 %) на фоне патологии нервной системы. Средний процент выполнения заданий комплексного тестирования был у 1 (10 %) испытуемого (Матвея – 52,1 %), с заболеваниями эндокринной системы. Относительно высокие показатели были получены у 3 (30 %) испытуемых (Антон – 53,3 %, Виктора – 58,4 %, Степана – 56,3 %) в подгруппе заболеваний внутренних органов. Испытуемые с отягощенным неврологическим фоном хуже выполнили тесты, требующие хорошей памяти и логического мышления, ориентирования в пространстве.

Результаты комплексного тестирования по изучению возможности пересказа басни Л. Н. Толстого «Курица и золотые яйца» представлены в таблице 33, тест VII в приложении 25.

При обследовании связной монологической речи 2 (20 %) испытуемых (Степан, Антон) испытывали трудности при пересказе басни Л. Н. Толстого «Курица и золотые яйца». Третьеклассники испытывали трудности в программировании высказывания, многие пропускали значимые части рассказа. Так, Антон (10 %) при пересказе басни нарушал последовательность событий, что привело к хаотичности рассказа. Рассмотрим рассказ Антона:

«Курица и золотые яйца».

«Жил был дед и курица. Курица ему давала золотые яйца. Деду захотелось убить курицу. Он думал, что у курицы там золото. Дед хотел стать богатым».

У Виктора выявлены нарушения линейного развертывания. Рассмотрим рассказ Матвея:

«Курица и золотые яйца».

«Курица старику высиживала яйца золотые. Деду захотелось богатство. Он убил курицу. Дед думал, что внутри есть яйцо золотое. А она оказалась, как и все».

У испытуемых присутствовали в рассказах лексические замены: «дед», «старик» вместо «хозяин»; «давала», «высиживала» вместо «несла».

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза диагностирована у 8 (80 %) испытуемых (Михаила, Романа, Ольги, Полины, Ивана, Леонида, Антона, Матвея). Данный вид дисграфии входит в состав смешанной дисграфии. Испытуемые допустили больше ошибок в диктантах, чем в обучающем изложении. Преобладает отрывистое написание букв в диктанте и изложении. Изложения по содержанию были скудные. При выполнении комплексного тестирования у испытуемых наблюдались: элементы премоторной апраксии, нарушения абстрактно-логического мышления и навыка чтения, нарушение словообразования и словоизменения.

Акустическая форма дисграфии диагностирована у Виктора (10 %). Для письменных работ ученика характерен крупный почерк с нарушением наклона и соединений букв, письменные буквы искажены. У Виктора меньше допущено ошибок в диктантах, чем в учебном изложении. Обучающее изложение у Виктора более емкое, по сравнению с другими формами дисграфии. При комплексном тестировании у испытуемого наблюдались признаки премоторной апраксии по тесту Озерецкого и фонематические расстройства по сравнению с общей экспериментальной группой.

Все младшие школьники из экспериментальной группы с дисграфическими нарушениями испытывали трудности при выполнении

тестов: «ритмы», «воспроизведение звукоряда», «обследования навыка чтения», «составление рассказа по картинке», «обследование морфологических и синтаксических систем языка».

Таким образом, как показал анализ данных, полученных в ходе исследования нарушений письма у младших школьников, необходимо распределить детей по преобладанию дисграфических нарушений. Поэтому мы разделили испытуемых на группы по доминированию нарушенной составляющей.

В первую группу попало 6 (60 %) испытуемых (Полина, Степан, Леонид, Виктор, Михаил, Иван) со смешанной дисграфией в которой доминировало нарушение фонематического восприятия. Испытуемые смешивали звуки, различающиеся по глухости и звонкости. Это может быть обусловлено особенностями фонематического восприятия, что привело к стойким ошибкам в письменных работах.

В другую группу попало 4 (40 %) испытуемых (Роман, Ольга, Антон, Матвей), у которых тоже была смешанная дисграфия, но преобладали нарушения языкового анализа и синтеза. На письме они допускали ошибки, прежде всего свойственные дисграфии, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза. Так, при нарушении фонемного распознавания у испытуемых возникали большие трудности при выполнении заданий по развитию фонематического анализа и синтеза, что характерно для данного вида расстройства. При нарушении анализа и синтеза письменной речи низкие результаты показали в тесте «составление рассказа по картинке», что свидетельствует о низком уровне абстрактно-логического мышления у испытуемых. Низкие результаты показали при выполнении «воспроизведения звукоряда», «морфологических и синтаксических систем языка», что является основополагающим для этой формы нарушения письма.

Таким образом, младшим школьникам необходима дифференцированная коррекционная работа по доминированию нарушенной

составляющей: 1) нарушения фонематического восприятия; 2) нарушения языкового анализа и синтеза.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Целью констатирующего исследования являлось выявление нарушения письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

По результатам анализа анамнестических данных и этапов раннего развития у испытуемых была выявлена патология в пренатальном 8 (80 %) (у Михаила, Виктора, Степана, Антона, Полины, Леонида, Ивана, Романа), натальном 6 (60 %) (у Михаила, Виктора, Степана, Леонида, Антона, Матвея), постнатальном 4 (40 %) (у Михаила, Виктора, Степана, Антона) периодах развития.

Испытуемые со специфическими ошибками письма испытывали трудности при выполнении заданий. Вид соматической патологии выявил результат комплексного тестирования обучающихся с дисграфией: низкий средний балл и процент выполнения задания получили 6 (60 %) испытуемых (Михаил, Иван, Роман, Полина, Леонид, Ольга) на фоне патологии нервной системы; промежуточное положение занял Матвей (10 %) с заболеванием эндокринной системы; относительно высокие показатели получили 3 (30 %) испытуемых (Антон, Виктор, Степан) с заболеваниями внутренних органов.

Испытуемые с отягощенным неврологическим фоном хуже выполняли тесты, требующие хорошей памяти и логического мышления, ориентирования в пространстве.

Качественные и количественные результаты констатирующего эксперимента выявили прямую взаимосвязь между нарушениями моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения, недоразвитием фонематических процессов и нарушениями письма у исследуемых младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

По результатам анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, были поставлены логопедические заключения:

1) 7 (70 %) испытуемым (Михалу, Роману, Ольге, Полине, Ивану, Леониду, Матвею) – ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия смешанного типа (артикуляционно-акустическая, нарушение языкового анализа и синтеза).

2) Виктору (10 %) – ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, акустическая дисграфия.

3) Степану (10 %) – ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, артикуляционно-акустическая дисграфия.

4) Антону (10 %) – ФФНР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, как показал анализ данных, полученных в ходе исследования нарушений письма, младшие школьники были распределены по преобладанию дисграфических нарушений:

Первая группа состоит из 6 (60 %) испытуемых (Полины, Степана, Леонида, Виктора, Михаила, Ивана) с доминированием нарушения фонематического восприятия.

Вторая группа состоит из 4 (40 %) испытуемых (Романа, Ольги, Антона, Матвея) с доминированием нарушения языкового анализа и синтеза.

Следовательно, для двух групп третьеклассников необходима дифференцированная логопедическая коррекционная работа по доминированию нарушенной составляющей: 1) нарушения фонематического восприятия; 2) нарушения языкового анализа и синтеза.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Методологическое обоснование, организация и принципы работы логопеда по коррекции нарушений письма

Цель формирующего эксперимента: определить содержание коррекции нарушения письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией в условиях общеобразовательной школы.

Методика логопедической работы базировалась на методических рекомендациях по коррекции нарушений письма следующих авторов: Ахутина Т. В., Величенкова О.А, Ефименкова Л. Н., Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Ястребова А. В. и др.

Этапы коррекционно-развивающей работы по дифференциации звуков [55, 85, 147, 148]:

Первый этап состоит из уточнения артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары. Например, в сравнении звука на слух, отличающегося от изучаемого каким-либо одним признаком: звук [с] можно сравнить со звуками [з], [ц], [ш].

Второй этап состоит из дифференциации звуков в произношении.

Автоматизация и дифференциация поставленных звуков на материале слогов, слов, предложений, текстов. Используется этот же речевой материал при поведении звукового анализа и синтеза.

Коррекционно-развивающая работа по развитию звукового анализа и синтеза начинается с подготовительного этапа:

- 1) Выделение первого ударного гласного.
- 2) Выделение согласного из обратного слога и определение последнего согласного в словах.
- 3) Выделение гласного из положения после согласного, анализ прямого слога.

Т. Б. Филичева разработала методику по предупреждению нарушения письма:

- 1) Формирование звукопроизношения.
- 2) Развитие фонематического слуха.
- 3) Формирование навыков звукового анализа и синтеза.

Н. А. Никашина утверждает, что необходима одновременная работа по коррекции звукопроизношения и развитие звукового анализа со звуками, близкими по артикуляционным и акустическим признакам. Закрепление в речи вновь поставленных звуков проводится на основе анализа и синтеза звукового состава слова и предложений. Далее проводится работа по дифференциации поставленного звука от звука, с которым он раньше смешивался [129].

Необходимо проводить коррекционно-развивающую работу в виде постановки звука и его автоматизации в речи младшего школьника на материале слогов, слов, предложений, текстов. На этом материале можно проводить звуковой анализ и синтез. После исправления искаженного звука в речи у младшего школьника можно учить его дифференцировать звуки.

Разработка методики коррекции и реализация логопедической работы основывались на следующих принципах:

- 1) Онтогенетический принцип дает возможность действовать от простого к сложному.
- 2) Учет симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта.
- 3) Учет зоны «ближайшего развития» (Л. С. Выготский).
- 4) Принцип особого подхода к отбору речевого материала (Н. А. Никашиной).
- 5) Принцип обходного пути, опора на сохранные звенья (подключение зрительного, слухового и тактильного анализаторов).

Задачи логопедической работы:

- 1) Совершенствовать двигательную функцию артикуляционного аппарата.

- 2) Совершенствовать динамический праксис.
- 3) Совершенствовать ритмическую способность.
- 4) Совершенствовать устную речь:
 - А) Совершенствовать фонетическую сторону речи.
 - Б) Совершенствовать просодическую сторону речи.
 - В) Совершенствовать фонематические процессы.
- 4) Совершенствовать навык письма.

Методы логопедической коррекции:

- 1) Практические методы (упражнения, игры, моделирование).
- 2) Наглядные методы (наблюдение).
- 3) Словесные методы (рассказ, беседа).

Логопедическая работа состоит из фронтальных, подгрупповых и интегрированных занятий.

Для оптимизации процесса коррекции нарушений письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией они были разделены на две неравные подгруппы по доминирующему механизму нарушения. Дополнительно регулярно проводились индивидуальные занятия с каждым испытуемым.

Логопедическая работа должна быть направлена на коррекцию нарушений письма, устной речи и других психических функций. Коррекция нарушений письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией будет по доминированию нарушенной составляющей: 1) коррекция дисграфии, обусловленная регуляторными нарушениями; 2) коррекция дисграфии, обусловленной гностическими нарушениями.

1) Логопедическая работа по коррекции дисграфии, обусловленной регуляторными трудностями.

Целью логопедической работы по коррекции дисграфии, обусловленной регуляторными нарушениями, будет развитие и коррекция у 4 (40 %) испытуемых (Романа, Ольги, Антона, Матвея) функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Основные задачи логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной регуляторными нарушениями[26]:

- 1) Совершенствование и коррекция серийной организации движений.
- 2) Совершенствование и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Методологической основой коррекционно-развивающей работы будет теория о поэтапном формировании умственных действий Л. С. Выготского [36, 37].

Этапы по преодолению дисграфии, обусловленной регуляторными трудностями, на основании методических разработок Т. В. Ахутиной [11]:

- 1) Совместное пошаговое выполнение действий по речевой инструкции учителя. Этап программирования и контроль осуществляет учитель.
- 2) Совместное пошаговое выполнение действий по наглядной инструкции. Учитель организует следование за инструкцией, а контроль осуществляет испытуемый.
- 3) Совместное выполнение действий по наглядной инструкции в свернутом виде. Программирование и контроль со стороны учителя сокращается.
- 4) Самостоятельное выполнение по инструкции с возвращением к наглядной инструкции при трудностях. Испытуемый самостоятельно выполняет и контролирует свои действия, а учитель следит за выполнением инструкции учеником.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии, обусловленной регуляторными нарушениями, направлена на совершенствование серийной организации движений рук и артикуляционных движений; совершенствование синтаксической стороны речи; совершенствование связной речи; формирование программирования, регуляции и контроля письма.

2) Логопедическая работа по преодолению дисграфии, обусловленной гностическими трудностями.

Целью коррекционной работы по преодолению дисграфии, обусловленной гностическими **нарушениями, будет развитие и коррекция** у 6 (60 %) испытуемых (Полины, Степана, Леонида, Виктора, Михаила, Ивана) функций приема переработки и хранения информации.

Принцип максимальной опоры на сохранные анализаторы позволяет «выращивать» функции нарушенного анализатора [11, 12].

Задачи логопедической работы по коррекции нарушений письма на почве гностических нарушений[26]:

- 1) Совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения слуховой информации.
- 2) Совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения кинестетической информации.
- 3) Совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения зрительной информации.
- 4) Совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения полимодальной информации.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии, обусловленной гностическими левополушарными нарушениями, направлена на совершенствование языкового анализа и синтеза, совершенствование фонематического восприятия; совершенствование кинестетического анализа; коррекция произносительной стороны речи; совершенствование слухоречевой памяти; совершенствование грамматического строя речи; совершенствование словарного запаса; совершенствование слухомоторных координаций.

Этапы логопедической работы:

- 1) Подготовительный этап дифференцированно: фонематическое восприятие, языковой анализ и синтез.
- 2) Основной этап: навык письма по правилам графики.

Таким образом, предполагаем, что выполнение таких рекомендаций позволит исправить нарушения письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.

3.2. Содержание логопедической работы логопеда по коррекции письма у младших школьников

В обучающем эксперименте принимали участие десять третьеклассников, которые участвовали в констатирующем эксперименте.

Обучающий эксперимент проходил в течение семи месяцев (с октября 2022 года по апрель 2023 года). С испытуемыми проводились подгрупповые логопедические занятия два раза в неделю по сорок пять минут, индивидуальные занятия – три раза в неделю по тридцать минут.

Во время коррекционно-логопедических занятий испытуемым выдавались домашние задания в виде кратковременных упражнений (от пяти до пятнадцати минут) два-три раза в течение дня. Комплекс упражнений по нормализации моторики органов артикуляции по Е. Ф. Архиповой [10] представлен в приложении 56. Комплекс упражнений по развитию речевого дыхания по Е. Ф. Архиповой [10] представлен в приложении 57.

Основной целью индивидуальных занятий являлось формирование умений правильного воспроизведения звуков в речи.

Коррекционно-логопедическая работа велась параллельно с коррекцией звукопроизношения и осуществлялась по следующим этапам: совершенствование моторной сферы, коррекция звукопроизношения, совершенствование фонематического слуха и восприятия, совершенствования навыка языкового анализа и синтеза.

Перспективный план работы с испытуемыми, имеющими нарушения письма, обусловленные ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), представлен в таблице 46 в приложении 38.

Индивидуальные маршруты коррекции речевого развития испытуемых представлены в таблицах с 47 по 56 в приложениях с 39 по 48.

Логопедические занятия по преодолению дефектов произношения у испытуемых проводились три раза в неделю, а домашние занятия по заданию

логопеда проводились ежедневно, от пяти до пятнадцати минут два-три раза в течение дня.

Рабочая программа по коррекции звукопроизношения в условиях логопедического пункта с календарно-тематическим планом занятий по коррекции звукопроизношения представлена в таблицах с 57 по 63 в приложении 49.

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения была проведена в форме индивидуальных и подгрупповых занятий:

1) Постановка искаженных звуков: [ж]-[ш] у Романа (10 %) испытуемых; [с], [с'], [ш] у 3 (30 %) испытуемых (Полины, Степана, Леонида).

2) Дифференциация поставленных или смешиваемых звуков в речи: [г]-[к] у Михаила (10 %); [ж]-[ш] у Романа (10 %); [з]-[с] у Виктора (10 %); [с], [с'], [ш] у 3 (30 %) (Полины, Степана, Леонида).

3) Уточнение правильной артикуляции, автоматизация звуков, поставленных или имеющих в речи испытуемых: [б]-[п] у 3 (30 %) испытуемых (Ольги, Антона, Матвея); [ж]-[ш] у 2 (20 %) испытуемых (Ольги, Антона); [г]-[к] у Ольги 1 (10 % испытуемых); [д]-[т] у Полины (10 % испытуемых).

Этапы коррекционно-логопедической работы с испытуемыми с ФФНР, псевдобульбарной дизартрией легкой степени тяжести:

1) Совершенствование мелкой моторики пальцев рук.

Характеристика типов пальцевых игр по Е. Ф. Архиповой [10] представлена в приложении 55.

Для совершенствования мелкой моторики пальцев рук и стимуляции речевого развития испытуемых были использованы следующие формы и приемы [66]:

А) Комплекс двигательных упражнений по соответствующим темам занятия рабочей программы «Коррекция нарушений письма у младших школьников третьих классов в общеобразовательной школе» с

проговариванием (чистоговорок, скороговорок, потешек) и без речевого сопровождения представлен в приложении 49.

Б) Игровая деятельность с мелкими предметами: су-джок, сортировка зерен; нанизывание бус на нитку; собирание конструктора и т. д.

В) Творческая деятельность: штриховка, рисование красками и карандашами в разных техниках, изготовление поделок из природного материала, пластилина, квиллинг, аппликации и т. д.

Работа по совершенствованию кистей рук у испытуемых велась ежедневно в виде кратковременных упражнений, от пяти до десяти минут дома или в школе в начале урока.

2) Совершенствование устной речи испытуемых.

Этапы коррекционно-логопедической работы при устранении недостатков в произношении того или иного звука:

А) Подготовительный этап. Развитие слухового внимания и фонематического восприятия формируемого звука с использованием заданий на имитацию слогов, не включающий нарушенный звук со стечением и без стечения согласных (тух, кван, двон и т. д.).

Уточнение слухового образа звука, соотнесение звука с неречевыми звуками: [с] – как течет вода из крана, [з] – как звенит комар и т. п.

Артикуляционная гимнастика для формируемого звука представлена в приложении 56.

Основные способы постановки звука: по подражанию; механический способ; постановка от других звуков.

Б) Автоматизация поставленного звука проводится:

В слогах (обратных, прямых, со стечением согласных при закреплении смычных звуков и аффрикат; прямых, обратных, со стечением согласных при автоматизации щелевых звуков). Например, при автоматизации звука [с] необходимо повторить слоги са, сы, со, су, сэ; ас, ус, ыс, ос; оск, уск и т. п.

В словах (в начале слова, середине, конце). Например, сад, сыр, сок; ласка, каска, маска; лес, вес, нос и т. д.

Автоматизация звука в предложениях: «Пес уснул. Артисты надели маски». Автоматизация звука в коротких, в длинных рассказах, в разговорной речи.

В) Этап дифференциации смешиваемых звуков состоит из направлений [55, 149]: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза.

Дифференциация звуков: акустически близких звуков [в]-[ф], [б]-[п]; близких по месту образования [с]-[з], [д]-[т].

Планирование уроков по дифференциации фонем у испытуемых представлено в таблице 45 в приложении 37.

Речевой материал для индивидуальных и фронтальных форм по дифференциации фонем представлен в приложении 51.

3) Логопедическая работа по совершенствованию фонематического восприятия [27] заключается в дифференциации звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, дифференциации оппозиционных согласных и гласных звуков с учетом ошибок на письме у испытуемых.

Дифференциация смешиваемых звуков: уточнение артикуляционно-акустических признаков каждого из звуков смешиваемой пары; дифференциация звуков.

Задания на совершенствование фонематического восприятия делятся на два этапа. Первый этап: выделение звука на фоне других звуков; в слове; в слове; в предложении; тексте.

Приемы первого этапа по совершенствованию фонематического восприятия:

А) Хлопнуть в ладоши, если услышишь звук, например, [с]: с, ж, с, ч и т. п.

Б) Записать под диктовку только те слоги, в которых есть звук [с], подчеркнуть букву «с» синим карандашом: фас, сту, жи, ска, ох и т. п.

В) Записать слова в два столбика – со звуком [с] в начале и в конце

слова. Проверить написанное и подчеркнуть букву «с» синим карандашом.

Г) Вставить пропущенную букву «с», записать слова в тетрадь: ве...ы, поя..., ку...ок, на...орил.

Д) Записать под диктовку предложения, проверить написанное, подчеркнуть букву «с» синим карандашом.

Второй этап состоял из сопоставления смешиваемых звуков в артикуляционном и слуховом плане: различение изолированных звуков, различение изолированных звуков в слогах, словах, предложениях.

Приемы второго этапа по совершенствованию фонематического восприятия:

А) Если услышишь звук [с], подними правую руку, если [ш] – хлопни в ладоши.

Б) Записать в тетрадь повторяющийся слог: са-са-ша, шо-со-шо, ус-уш-уш и т. п.

В) Записать под диктовку слова в два столбика – со звуком [с] и со звуком [ш]: мишка, миска и т. д.

Г) Списать слова, вставить пропущенные буквы «с» и «ш», проверить, подчеркнуть буквы «с» и «ш»: ...у...ка, ...лы...у, ...тару...ка.

Д) Прослушать предложения, выписать слова со звуком [ш]. Например: «Шумят на ветру вершины сосен».

Е) Записать под диктовку предложения, проверить, подчеркнуть буквы «с» и «ш».

Конспекты занятий по дифференциации звуков представлены в таблицах 65, 66, 67 в приложениях 52, 53, 54.

3) Коррекция нарушений письменной речи, обусловленной **гностическими трудностями**, у 6 (60 %) испытуемых (Полины, Степана, Леонида, Виктора, Михаила, Ивана) представлена в рабочей программе с календарно-тематическим планированием логопедических занятий – в таблице 64, в приложении 50.

Логопедическая работа по совершенствованию навыков языкового

анализа и синтеза состояла из следующих этапов: анализ и синтез текста, анализ и синтез предложения, слоговой анализ и синтез, звуковой анализ и синтез [27].

Совершенствование навыков языкового анализа и синтеза текста у испытуемых заключалось в развитии: умения устно и письменно выделять в тексте предложения, ориентируясь на смысловые и интонационные признаки; умения сопоставлять текст из предложений; умения пользоваться схемой предложения; умения обозначать границы предложения на письме.

Приемы по совершенствованию навыков языкового анализа и синтеза текста:

А) Прослушать рассказ, определить количество предложений. К каждому предложению подобрать картинку. Пересказать текст по картинкам, сделать небольшие паузы между предложениями.

Б) Составить рассказ по картинке из четырех предложений, используя схемы предложений.

В) Прослушать текст, повторить повествовательное (вопросительное) предложение, составить схемы предложений.

Г) Прочитать текст, определить границы предложений. Списать текст, обозначить границы предложений.

Е) Составить рассказ из деформированного текста.

Совершенствование навыков языкового анализа и синтеза предложения у испытуемых заключалось в развитии: умения выделять слова в предложении; умения составлять предложения из слов; умения использовать схемы, обозначающие количество слов в предложении; умения раздельного написания слов в предложении.

Приемы по совершенствованию навыков языкового анализа и синтеза предложений:

А) Определить на слух количество слов в предложении, составить схему из карточек.

Б) Увеличить количество слов в предложении, вставив подходящее

слово из слов в скобках.

В) Составить предложение из слов и записать. Проверить правильность написания: обвести в кружок карандашом заглавную букву и точку.

Г) Составить предложение по схеме.

Совершенствование навыков языкового анализа и синтеза у испытуемых заключалось в развитии: умения делить слово (в том числе со стечением согласных) на слоги; умения составлять слово из слогов.

Приемы по совершенствованию навыков слогового анализа и синтеза:

А) Вставить слог, который был бы концом первого слова и началом второго: мис..., ...мыш; кни..., ...зета.

Речевой материал для справок: ка, га.

Б) Составить слово из слогов: ну, ми, та; ет, де, ла.

В) Выделить второй слог, записать в тетрадь: уснул, пискнул, растет.

Г) Записать слова в тетради в два столбика, разделив их на слоги и разделив для переноса: артисты, автобус, астры, арбуз.

Д) Составить схему предложения, обозначив количество слогов в словах.

Совершенствование навыков языкового анализа и синтеза у испытуемых заключалось в развитии: умения определять места звука в слове; умения определять количество и последовательность звуков в слове.

Приемы по совершенствованию звукового анализа и синтеза:

А) Прочитать и сравнить слова. Какими звуками они различаются?

Дом – сом, бочка – почка – кочка – дочка и т. д.

Б) Вставить в слово разные буквы, чтобы получилось несколько слов: ...ар, ...ак.

В) Вставить гласные в слова в заданном порядке: стркз (е, о, а).

Г) Придумать и вписать слова в «кроссворд».

Д) Сравнить звуко-буквенный состав слов: луг – лук, стог – сток.

Е) Сделать фонетический разбор слова.

Совершенствование фонематического восприятия у испытуемых заключалось в развитии: умения дифференциации оппозиционных согласных звуков, умения дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков.

Совершенствование слухоречевой памяти у испытуемых заключалось в развитии:

А) Умения произвольно запоминать, сохранять и воспроизводить устно и письменно слова, предложения, короткие стихотворения с конкретным значением.

Б) Умения произвольно запоминать, сохранять и воспроизводить устно и письменно небольшие тексты сюжетного, описательного характера.

Приемы по совершенствованию слухоречевой памяти:

А) Учитель-логопед диктует слова с определенным звуком, а испытуемым необходимо нарисовать только схемы слов, указать место данного звука в слове. После этого младшим школьникам необходимо назвать слова по порядку.

Б) Испытуемый с опорой на символическую картинку запоминает по отдельности пять предложений, которые читает логопед. Потом ученик читает рассказ целиком по опорным картинкам, в конце урока повторяет рассказ без опоры на символическую картинку.

Совершенствование грамматического строя у испытуемых с гностическими левополушарными трудностями заключалось в развитии: умения дифференцировать сходные предлоги («с – из», «на – над», «из – из-под», «из – из-за» и т. п.); умения выбирать необходимую форму существительного.

Совершенствование словарного запаса у испытуемых заключается в расширении и активизации словаря, закреплении семантических связей между словами [27].

Приемы по совершенствованию словарного запаса:

А) Подобрать как можно больше: 1) определений и 2) действий к словам: снег, туман.

Б) Придумать предложения со словами: одевать – надевать.

В) Переписать текст, заменить повторяющиеся слова синонимами.

Совершенствование слухомоторных координаций у испытуемых заключалось в развитии: умения эффективного взаимодействия слуховых и моторных функций.

А) Отстучать ритм по образцу или речевой инструкции.

Б) Учитель-логопед говорит предложение. Ученик отстукивает количество слов в предложении.

4) Коррекция нарушений письменной речи, обусловленной **регуляторными трудностями**, у 4 (40 %) испытуемых (Романа, Ольги, Антона, Матвея) представлена в рабочей программе с календарно-тематическим планированием логопедических занятий – в таблице 64, в приложении 50.

Коррекция дисграфии, обусловленной регуляторными нарушениями, была направлена на совершенствование серийной организации движений рук и артикуляционных движений; совершенствование синтаксической стороны речи; совершенствование связной речи, формирования программирования, регуляции и контроля акта письма.

Совершенствование и коррекция серийной организации движений направлены на развитие умения регуляции направления, амплитуды и переключения руки с определенным ритмом, с речевым сопровождением или зрительным восприятием образца копирования.

Приемы по совершенствованию и коррекции серийной организации движений:

А) Дописать строчку, сопровождая написание самодиктовкой: «три, пара, три» (написать буквы «тпт», «тпт»).

Б) Расшифровать символы, записать соответствующую последовательность букв. Например, вместо → написать букву «и», вместо ↓ написать букву «у» (→↓→↓, ↓↓→→, ↓→↓→, ↓→→↓, →→↓↓).

Совершенствование серийной организации артикуляционных

движений у испытуемых заключалось в развитии произносительной стороны речи (сложной слоговой структуры слова), связанной с нарушением серийной организации движений [27].

Приемы по совершенствованию серийной организации движений на артикуляционном уровне:

А) Учитель-логопед четко, по слогам, произносит слово. Ученик составляет к нему схему, повторяет слово, опираясь на собственную схему.

Совершенствование синтаксической стороны речи у испытуемых заключалось в развитии: умения составлять предложение различной структуры с прямым порядком слов; умения распространять простые предложения; умения строить сложные предложения.

Приемы по совершенствованию синтаксической стороны речи. Например, составить предложение по различным схемам и т. д.

Совершенствование связной речи у испытуемых заключалось в развитии: умения программирования высказывания; умения составлять программу связного высказывания; умения составлять самостоятельный рассказ по плану, по опорным словам.

Совершенствование и коррекция функции программирования, регуляции и контроля акта письма у испытуемых заключались в формировании навыков программирования, произвольной регуляции и контроля каждого из уровня письма: фонематического, слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза предложения, текста. Примерные памятки в написании слов рекомендуют А. Н. Корнев, Е. А. Логинова [80, 93]: «Прочитай слово вслух, выдели каждый слог чертой. Проверь: нет ли пропуска слога или буквы? Нет ли замены букв, сходных по звучанию? Правильно ли написаны буквы?»

Приемы по совершенствованию и коррекции функции программирования, регуляции и контроля деятельности, направленных на преодоление регуляторных нарушений у испытуемых:

А) Найти слово или предложение, спрятанное среди букв

(ялорирпавяблокипрпрпрпросозрелиолипр;
машеичорсшилиоырвлкрасныйорсарафаноролтиб).

Б) Прочитать шифр и отгадать, как зовут девочек, записать в тетрадь.

В) Зашифровать предложение, обозначить каждую букву ее порядковым номером в алфавите.

Г) «Чего больше?» Ответить, чего больше: птиц или ворон, людей или мужчин, тюльпанов или цветов и т. п.

Д) Сравнить пары слов, записать ответ в тетрадь, чем они похожи, чем отличаются (стакан – чашка, бабочка – стрекоза и т. д.).

Ж) Расположить и записать в тетрадь по порядку времена суток, дней, месяцев; времен года и т. д. (сегодня, позавчера, послезавтра, вчера, завтра; делаю уроки, обедаю, завтракаю, иду в школу, ложусь спать).

З) Объяснить почему. Испытуемый предполагает причину, предысторию какого-то события или действия. Записать ответ в тетрадь («Снег растаял, потому что _____»).

Совершенствование связной речи, умения составлять самостоятельный рассказ по плану, по опорным словам:

А) Составить рассказ по серии сюжетных картинок. Картинки могут предъявляться как в прямом, так и в нарушенном порядке.

Б) Пересказать небольшой рассказ (басню), в котором содержится логически обусловленная последовательность событий.

В коррекционно-развивающей работе по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников были использованы методические пособия О.А. Величенковой, И. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой и др.[27,54, 55, 56, 85, 109, 110].

Логопедическая работа по нарушению письма у младших школьников одновременно начиналась с двигательных методов, так как они активизировали, восстанавливали пространственное взаимодействие между различными уровнями психической деятельности.

Коррекционно-развивающая работа по формированию процесса письма у младших школьников с артикуляторно-акустической формой дисграфии, с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

- 1) Совершенствование речевых навыков и функций. Приемы по развитию навыков устной речи.
- 2) Совершенствование осознания звуковой стороны речи. С помощью дидактических упражнений ученика подводят к самостоятельному осознанию отдельных звуковых комплексов.
- 3) Совершенствование слухоречевого внимания.
- 4) Совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений. Дифференциация по слухопроизносительным признакам звуков, слов, работа со словами в различной грамматической форме. Формирование навыков фонематического анализа и синтеза (отхлопывание слоговой структуры слов; игра «Зашифрованное слово» и т. п.).

Развитие сукцессивных способностей младшего школьника, например:

- 1) Последовательность действий и планирование (игры на выполнение многошаговых инструкций: по памяти (словесной инструкции), по опорным значкам и т. п.).
- 2) Последовательность в речи (игра «Повтори и добавь» и т. п.).
- 3) Развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания.

Для коррекционно-развивающего воздействия выделенные направления могут быть использованы дифференцированно, в зависимости от преобладающих нарушений у конкретного младшего школьника.

Работа по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников в общеобразовательной школе проводилась по направлениям:

- 1) Развитие не речевых функций.
- 2) Коррекция нарушений устной речи.
- 3) Коррекция нарушений письменной речи.

Таким образом, коррекционно-развивающая логопедическая работа по нарушению письма у младших школьников опиралась на методики и технологии разных научных областей. Процесс совершенствования речи у младших школьников происходит за счет работы мозга в целом.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

С целью проверки эффективности разработанной методики логопедической работы был проведен контрольный эксперимент, направленный на выявление уровня сформированности у третьеклассников с дисграфией моторики и динамической организации движений артикуляционного аппарата, динамического праксиса, звукопроизношения, фонематических процессов, навыка письма. Испытуемым с доминированием нарушения фонематического восприятия и с доминированием нарушения языкового анализа и синтеза предлагалось выполнять задания диагностической методики констатирующего исследования. Исследование проводилось на этом же языковом материале. В исследовании были использованы следующие методы: организационный (сравнительный); эмпирический метод (контрольный эксперимент); математическая обработка полученных данных; интерпретационные методы. Во время контрольного обследования испытуемых для получения дополнительной информации проводились встречи с учителями и родителями испытуемых.

Сравнительный анализ полученных результатов выявил расхождение в развитии основных исследованных показателей у испытуемых до обучения и после него, установил динамику развития устной и письменной речи. Определяя результативность логопедической работы, можно доказать методологическое обоснование и выводов данного исследования, наметить более рациональные пути коррекции нарушений письма у третьеклассников.

Испытуемые, которые участвовали в контрольном эксперименте, были в одинаковых условиях. Это позволяет достоверно судить о их результатах в

процессе коррекционно-обучающего педагогического воздействия.

Результаты контрольного исследования состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата у испытуемых представлены в таблице 36 в приложении 28.

По результатам анализа данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, была выявлена небольшая (из-за нарушения мышечного тонуса) положительная динамика состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,1 балла, то есть с 4,4 до 4,5 балла): улучшилось качество артикуляционных движений (точность, скорость переключения с одного движения на другое). У 6 (60 %) испытуемых (Полины, Степана, Леонида, Виктора, Михаила, Ивана) первой подгруппы (далее – ПГ) с доминированием нарушения фонематического восприятия положительный динамический рост среднего показателя кинестетической функции артикуляционного аппарата составил 0,1 балла, то есть с 4,4 до 4,5 балла. У 4 (40 %) испытуемых (Романа, Ольги, Антона, Матвея) второй подгруппы (далее – ВГ) с доминированием нарушения языкового анализа и синтеза положительный динамический рост среднего показателя кинестетической функции артикуляционного аппарата составил 0,1 балла, то есть с 4,5 до 4,6 балла. Результаты контрольного исследования состояния кинестетической функции артикуляционного аппарата были выше на 0,1 балла у ВГ (4,6 балла), чем у ПГ (4,5 балла).

Результаты контрольного исследования состояния кинетической функции артикуляционного аппарата у испытуемых представлены в таблице 37 в приложении 29.

По результатам анализа данных была выявлена небольшая положительная динамика состояния кинетической функции артикуляционного аппарата (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,2 балла, то есть с 3,8 до 4,0 балла).

У ПГ положительный динамический рост среднего показателя

кинетической функции артикуляционного аппарата составил 0,2 балла, то есть с 3,7 до 3,9 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя кинетической функции артикуляционного аппарата составил 0,1 балла, то есть с 4,0 до 4,1 балла. Однако результаты контрольного исследования состояния кинетической функции артикуляционного аппарата были выше на 0,2 балла у ВГ (4,1 балла), чем у ПГ (3,9 балла).

Как показал анализ данных, полученных в ходе контрольного исследования моторики артикуляционного аппарата, лучшие результаты показали испытуемые из ВГ.

Координация рук изменилась: выполнение серии движений (кулак-ребро-ладонь и др.) испытуемые выполняли в нормальном темпе, ритмично, плавно переключались с одного движения на другое.

Тренировка артикуляционной и мимической мускулатуры, моторики ритмизированных упражнений дали положительную динамику в коррекции нарушенных звуков, автоматизации их в самостоятельной речи, в качестве просодической стороны речи.

Результаты контрольного исследования фонетической стороны речи у испытуемых представлены в таблице 38 в приложении 30.

По результатам анализа данных была выявлена небольшая положительная динамика фонетической стороны речи (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,4 балла, то есть с 3,4 до 3,8 балла). Коррекционно-логопедическое воздействие было направлено: на постановку искаженного звука в индивидуальной форме; на автоматизацию и дифференциацию звуков применялись фронтальная и подгрупповая формы работы. У ПГ положительный динамический рост среднего показателя фонетической стороны речи составил 0,3 балла, то есть с 3,5 до 3,8 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя фонетической стороны речи составил 0,4 балла, то есть с 3,4 до 3,8 балла. Результаты контрольного исследования фонетической стороны речи у испытуемых стали одинаковыми.

Однако 3 (30 %) младших школьников (Ольга, Полина, Степан) испытывали трудности в произношении шипящих звуков, поэтому им необходимо будет в дальнейшем работать над дифференциацией свистящих и шипящих звуков.

Так, 6 (60 %) испытуемых (Михаил, Роман, Виктор, Иван, Антон, Матвей) стали отчетливее произносить сочетания сложнослогового состава со стечением согласных. Выразительность мимики лица у них стала сочетаться с интонационной выразительностью. Улучшилась мелодико-интонационная выразительность при чтении стихов, текстов.

Результаты контрольного исследования фонематических процессов у испытуемых представлены в таблицах 39, 40 в приложениях 31, 32.

По результатам анализа данных была выявлена небольшая положительная динамика: фонематического слуха (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,2 балла, то есть с 3,8 до 4,0 балла); фонематического восприятия (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,2 балла, то есть с 3,2 до 3,4 балла).

По результатам анализа данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, у ПГ положительный динамический рост среднего показателя фонематического слуха составил 0,2 балла, то есть с 3,8 до 4,0 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя фонематического слуха составил 0,2 балла, то есть с 3,8 до 4,0 балла. Результаты контрольного исследования фонематического слуха у испытуемых стали одинаковыми.

По результатам анализа данных у ПГ положительный динамический рост среднего показателя фонематического восприятия составил 0,4 балла, то есть с 3,0 до 3,4 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя фонематического восприятия составил 0,3 балла, то есть с 3,2 до 3,5 балла. Как показал анализ данных, полученных в ходе контрольного исследования фонематического восприятия, результаты по двум подгруппам практически были выровнены.

У ПГ положительный динамический рост среднего показателя при

выполнении задания на «определение ударного звука в словах» составил 0,5 балла, то есть с 2,7 до 3,2 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя при выполнении задания на «определение ударного звука в словах» составил 0,4 балла, то есть с 2,8 до 3,4 балла. Так, 3 (30 %) испытуемых (Виктор, Ольга, Леонид) в ПГ выполнили задание на «определение первого ударного звука в словах» более успешно в контрольном исследовании (балл за выполнение задания составил 3), чем в констатирующем (балл за выполнение задания составил 2). Все 4 (40 %) испытуемых (Роман, Полина, Антон, Матвей) во ВГ выполнили задание на «определение первого ударного звука в словах» более успешно в контрольном исследовании (балл за выполнение задания повысился на 1), чем в констатирующем.

У ПГ положительный динамический рост среднего показателя при выполнении задания на «подбор слов по заданному количеству слогов» составил 0,2 балла, то есть с 2,5 до 2,7 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя при выполнении задания на «подбор слов по заданному количеству слогов» составил 0,2 балла, то есть с 2,8 до 3,0 балла. Так, 2 (20 %) испытуемых (Виктор, Иван) в ПГ выполнили задание на «подбор слов по заданному количеству слогов» более успешно в контрольном исследовании (балл за выполнение задания составил 3), чем в констатирующем (балл за выполнение задания составил 2). Только три из четырех (30 %) испытуемых (Полина, Антон, Матвей) во ВГ смогли выполнить задание на «подбор слов по заданному количеству слогов» более успешно в контрольном исследовании (балл за выполнение задания повысился на 1), чем в констатирующем.

Таким образом, по результатам анализа фонематических процессов, полученных в ходе контрольного исследования, доказано правильное распределение испытуемых по доминированию нарушений письма.

Результаты контрольного исследования письма по слуху у испытуемых представлены в таблице 41 в приложении 33.

По результатам анализа контрольного исследования письма по слуху была выявлена небольшая положительная динамика (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,3 балла, то есть с 2,9 до 3,2 балла).

У ПГ положительный динамический рост среднего показателя при выполнении задания на «списывание текста с печатного образца» составил 0,1 балла, то есть с 3,0 до 3,1 балла. У ВГ положительный динамический рост среднего показателя при выполнении задания на «списывание текста с печатного образца» составил 0,3 балла, то есть с 3,1 до 3,4 балла. Как показал анализ данных, полученных в ходе контрольного исследования на «списывание текста с печатного образца», результаты по ВГ были лучше на 0,3 балла, чем ПГ. Следовательно, у 4 (40 %) испытуемых (Романа, Ольги, Антона, Матвея) была более успешно проведена логопедическая работа по развитию и коррекции функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Анализ письменных контрольных работ выявил, что третьеклассники испытывали трудности в списывании предложений и текстов. В письменных работах были допущены ошибки: смещения букв, обозначающих гласные звуки в сильной позиции в слове [а]-[о]; пропуск букв, обозначающих согласные звуки; пропуск слогов; нарушения обозначения границ предложения.

Результаты контрольного исследования навыка письма у испытуемых представлены в таблице 43 в приложении 35.

По результатам анализа контрольного исследования навыка письма была выявлена небольшая положительная динамика (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,3 балла, то есть с 2,6 до 2,9 балла).

У ПГ положительный динамический рост среднего показателя при исследовании навыка письма составил 0,3 балла, то есть с 2,3 до 2,6 балла. У ВГ положительный динамический рост при исследовании навыка письма

составил 0,4 балла, то есть с 2,9 до 3,3 балла.

Диктант слов с различной слоговой структурой испытуемые в контрольном эксперименте выполнили более успешно (средний балл за выполнение заданий составил 3,4), чем диктант (средний балл за выполнение заданий составил 2,3).

Для экспериментального изучения у испытуемых были выбраны ошибки, связанные с нарушениями фонематического принципа.

Испытуемые ПГ допустили больше ошибок письма, связанных с недостаточностью фонематического восприятия, например:

а) замена звонкого согласного на глухой согласный («польшими» вместо «большими», «фоды» вместо «воды»);

б) замена глухого согласного звука на звонкий согласный («стебельке» вместо «стебельке»);

в) замена гласной буквы первого ряда на гласную второго ряда («високие» вместо «высокие»);

г) замена свистящего согласного на шипящий согласный («чудешные» вместо «чудесные»);

д) замена согласного звука «ц» на согласный «ч» («расчвели» вместо «расцвели»).

Испытуемые ВГ допустили больше ошибок письма, связанных с несформированностью фонематического анализа и синтеза, например:

а) пропуск гласных букв («стебельке» вместо «стебельке»);

б) пропуск парных звонких согласных («холоа» вместо «холода»);

в) пропуск непарных глухих согласных («кувшики» вместо «кувшинки»);

г) перестановка букв («чуседные» вместо «чудесные»).

Результаты исследования самостоятельного письма у испытуемых представлены в таблице 44 в приложении 36 (средний балл за выполнение задания составил 1,8).

По результатам анализа контрольного исследования самостоятельного

письма была выявлена небольшая положительная динамика (положительный динамический рост среднего показателя составил 0,1 балла, то есть с 1,7 до 1,8 балла за счет уменьшения количества ошибок у Матвея из ВГ).

У испытуемых рассказы стали структурированными, красочными. Третьеклассники в правильной последовательности научились составлять предложения. Как показал анализ данных, полученных в ходе контрольного исследования, лучшие результаты показывали испытуемые из ВГ с доминированием нарушения языкового анализа и синтеза.

Таким образом, испытуемые из ПГ и ВГ в диктантах, в обучающем изложении допускали дисграфические ошибки по доминированию нарушенной составляющей: замены букв, близких по акустическому признаку; смешения букв по артикуляции; пропуск букв; нарушения обозначения границ предложения. Дисграфических ошибок на письме было больше, чем орфографических.

В процессе коррекционно-развивающей работы у испытуемых: улучшилась моторика артикуляционного аппарата, звукопроизношение, фонематические процессы; научились в правильной последовательности составлять предложения в тексте; уменьшилось количество ошибок в диктантах, связанных с несформированностью фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза. Однако самостоятельное письмо требует дальнейшей коррекционно-логопедической работы.

Наблюдения за испытуемыми, высказывания педагогов и законных представителей, результаты контрольного обследования младших школьников доказывают повышение у них уровня развития языковых способностей, повышение интеллектуальной активности, уверенности в собственных возможностях и преодолении негативного отношения к учебному предмету «русский язык». Педагоги и законные представители испытуемых говорили о повышении качества овладения школьными занятиями по другим учебным предметам.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

В коррекционно-развивающей работе по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников были использованы методические пособия Е.Ф. Архиповой, О.А. Величенковой, И.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой.

Программы Е.Ф. Архиповой, О.А. Величенковой, Т.Б. Филичевой направлены на развитие познавательной активности, на вербализацию, увеличение пассивного и активного словаря, развитие двигательной активности и мелкой моторики рук у младших школьников.

Коррекционно-развивающую работу с младшими школьниками проводили на развитие «слабой» функции при опоре на сильные функции. Для устранения специфических ошибок на письме у младших школьников логопедическая работа была направлена на развитие кинестетического праксиса органов артикуляции; развитие фонетической стороны речи, фонематических процессов, навыков языкового анализа и синтеза; развитие сукцессивных способностей.

Логопедическая работа по нарушению письма у младших школьников одновременно начиналась с двигательных методов, так как они активизировали, восстанавливали пространственное взаимодействие между различными уровнями психической деятельности.

Методы нейрокоррекции представляли собой программу для младших школьников, которая была направлена на устранение общей моторной неловкости, неустойчивости и истощаемости нервной системы, снижения работоспособности, внимания, памяти, двигательной заторможенности и расторможенности, эмоционально-волевых проблем и т.п.

Существенные положительные различия, выявленные при анализе контрольного исследования устной и письменной речи у испытуемых, доказали научную обоснованность и эффективность разработанных приемов

и методических рекомендаций по коррекции нарушений формирования навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы. Разработанные приемы и методические рекомендации, рабочие программы (по коррекции звукопроизношения, по преодолению дисграфии смешанного типа за 3-й класс) с календарно-тематическим планом логопедических занятий по коррекции нарушений письма у младших школьников можно рекомендовать для использования в работе другим учителям-логопедам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По многолетним наблюдениям учителей начальных классов в общеобразовательной школе, особую актуальность в настоящее время приобретает проблема, связанная с трудностями обучения младших школьников письму. Поэтому представленная работа посвящена логопедической работе по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Отечественные исследователи Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова, изучающие проблему дисграфии у младших школьников, связывают нарушения письма с нарушениями устной речи.

Так, Г. В. Чиркина, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова считают, что при коррекции нарушений письма у младших школьников необходимо совершенствовать звукопроизношение, звуковой анализ и синтез, словарь и грамматический строй речи.

Т. В. Ахутина, О. А. Величенкова, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович связывают нарушения письма не только с нарушениями устной речи, но и с несформированностью разных компонентов, составляющих функциональную систему письма: серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации.

Таким образом, анализ литературы по теме исследования показал, что письмо – это психофизиологический процесс. Формирование навыка письма у младших школьников зависит от сформированности устной речи, зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, подвижности, переключаемости, устойчивости и сформированности общего поведения. Логопедическая работа по коррекции нарушений письма у младших школьников разнообразна и зависит от классификации дисграфии, причин, механизмов и симптоматики нарушений.

По результатам анализа анамнестических данных и этапов раннего развития у испытуемых была выявлена патология в периодах развития: в пренатальном – у 8 (80 %) испытуемых, в натальном – у 6 (60 %) испытуемых, постнатальном – у 4 (40 %) испытуемых.

Выявлена соматическая патология у испытуемых с дисграфией: заболевания нервной системы у 6 (60 %) испытуемых; заболевания эндокринной системы у 1 (10 %) испытуемого; заболевания внутренних органов у 3 (30 %) испытуемых.

Результаты исследования двигательной функции артикуляционного аппарата выявили: у 7 (70 %) испытуемых сниженный объем движения губ, у 8 (80 %) – неполный объем движений нижней челюсти, у 6 (60 %) трудности нахождения и удержания нужной позы языка, у всех испытуемых возникали трудности в удержании артикуляционного уклада, наличие синкинезий, истощаемости при выполнении серии движений.

Результаты исследования динамического праксиса выявили у 10 (100 %) испытуемых динамическую диспраксию пальцев рук.

Результаты исследования состояния чувства ритма выявило ошибки при воспроизведении ритма у 3 (30 %) испытуемых, что позволяет сделать вывод о том, что имеются неглубокие нарушения межанализаторных связей.

Результаты исследования устной речи показали у 8 (80 %) испытуемых фонетические нарушения изолированных звуков. Они проявлялись: в искаженном произношении фонем – у 4 (40 %) испытуемых были межзубные и боковые варианты свистящих и шипящих звуков; в смешивании фонем – у 3 (20 %) испытуемых; в замене фонем – у 3 (30 %) испытуемых. У 6 (60 %) отдельные звуки были не автоматизированы в речевом потоке. Звукопроизношение у испытуемых имеет мономорфный – у 6 (60 %) испытуемых – и полиморфный характер – у 4 (40 %) испытуемых.

Результаты исследования просодики выявили, что у 10 (100 %) испытуемых были нарушенными просодические характеристики. У 6 (60 %) испытуемых отмечался слабый, осиплый голос. У 10 (100 %) испытуемых

выявилась неритмичная, маловыразительная речь.

Фонематический слух характеризовался незначительными, непостоянными нарушениями у 4 (40 %) испытуемых.

Фонематическое восприятие характеризовалось небольшими нарушениями у 7 (70 %) испытуемых. У младших школьников было выявлено снижение самоанализа и самоконтроля за собственным звукопроизношением.

Таким образом, по результатам анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, всем испытуемым было поставлено логопедическое заключение: фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. У испытуемых были обнаружены: нарушения в моторике артикуляционного аппарата (неполный объем, трудности в переключении с одного движения на другое, саливация); недоразвитие фонематического слуха и навыков звукового анализа.

Анализ нарушений письма у младших школьников выявил две формы дисграфии (артикуляторно-акустическую дисграфию и дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза).

Качественные и количественные результаты обследования речи младших школьников в общеобразовательной школе выявили младших школьников со специфическими ошибками на письме. Результаты обследования выявили взаимосвязь между нарушениями устной, письменной речи и неречевых функций у младших школьников. Испытуемые были поделены на подгруппы по доминированию нарушенной составляющей: 1) нарушения фонематического восприятия – 6 (60 %) испытуемых; 2) нарушения языкового анализа и синтеза – 4 (40 %) испытуемых.

У 6 (60 %) испытуемых на почве нарушения приема, переработки и хранения информации по левополушарному типу были стойкие ошибки на письме: смещения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам согласные звуки, пропуск букв и ошибок

обозначения границ слов на письме. Кроме дисграфических ошибок, у испытуемых были трудности при постановке ударения, подборе проверочных слов, выделении морфем. У испытуемых отмечались нарушения слухового гнозиса, кинестетического праксиса, слухоречевой памяти. В устной речи у испытуемых не было трудностей с программированием высказывания, но у них наблюдалась тенденция к замене знаменательных частей.

У 4 (40 %) испытуемых с функциональной слабостью третьего блока мозга были стойкие ошибки на письме: персеверации, антиципации, пропуски букв и слогов, нарушения обозначения границ предложений и слов. В устной речи испытуемые использовали простые предложения, испытывали трудности смыслового программирования и грамматического структурирования.

Анализ теоретических аспектов исследуемой проблемы, анализ данных исследования испытуемых с нарушениями письма позволили определить основные положения и направления содержания методики логопедической работы, получившие свою реализацию в проведении обучающего эксперимента.

Были разработаны рабочие программы по коррекции звукопроизношения и коррекции нарушений письма у младших школьников третьих классов в условиях общеобразовательной школы с календарно-тематическим планом занятий.

В программе по коррекции нарушений письма у младших школьников третьих классов в условиях общеобразовательной школы были учтены два направления коррекционной работы: по преодолению специфических ошибок нарушений письма, по доминированию нарушенной составляющей.

Так, целью логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной гностическими трудностями, было совершенствование и коррекция у испытуемых приема переработки и хранения информации.

Задачи логопедической работы были: совершенствование и коррекция

функций приема, переработки и хранения слуховой информации; совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения кинестетической информации; совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения зрительной информации; совершенствование и коррекция функций приема, переработки и хранения полимодальной информации.

Логопедическая работа по коррекции, обусловленной гностическими левополушарными нарушениями, включала: совершенствование языкового анализа и синтеза текста, предложения; слогового и фонематического анализа и синтеза; совершенствование кинестетического анализа; совершенствование произносительной стороны речи; совершенствование слухоречевой памяти; совершенствование грамматического строя речи, совершенствование словарного запаса; совершенствование слухомоторных координаций.

Так, целью логопедической работы по преодолению дисграфии, обусловленной регуляторными трудностями, было совершенствование и коррекция у испытуемых функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Задачи логопедической работы были: совершенствование и коррекция серийной организации движений; совершенствование и коррекция функций программирования, регуляции и контроля деятельности.

Логопедическая работа по коррекции, обусловленной регуляторными трудностями, включала: совершенствование серийной организации рук; совершенствование серийной организации артикуляционных движений; совершенствование синтаксической стороны речи; совершенствование связной речи; совершенствование программирования, регуляции и контроля акта письма.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов доказал результативность проведения обучающего эксперимента по коррекции дисграфических ошибок у младших школьников,

с учетом «зоны ближайшего развития», и верность подбора методов и приемов коррекционной работы для исправления нарушений устной речи и письма.

Наблюдалась незначительная положительная динамика развития общей, мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата, произносительной стороны речи, развитие функций фонематического слуха и восприятия. Логопедическая работа позволила снизить количество специфических ошибок на письме у младших школьников, обусловленных недоразвитием фонематических процессов и навыков языкового анализа и синтеза.

Положительные различия, выявленные при анализе контрольного исследования устной и письменной речи у испытуемых, доказали научную обоснованность и эффективность разработанных приемов и логопедической программы по коррекции нарушений формирования навыка письма у младших школьников общеобразовательной школы. Разработанные приемы и методические рекомендации по коррекции нарушений письма у младших школьников можно рекомендовать для использования в работе другим учителям-логопедам.

На основании проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1) В логопедической работе по нарушению письма нельзя опираться на методики и технологии одной научной области. Необходимо дифференцировать опыт различных специалистов, осваивать смежные профессии.

2) Улучшается речь за счет работы мозга в целом.

3) В логопедическую работу по нарушению письма у младших школьников необходимо включать блоки из нейрокоррекционных методик.

4) Совершенствование пространственных представлений позволило улучшить лексический и грамматический строй речи.

Таким образом, в процессе выполнения работы намеченная программа

исследования была выполнена, поставленные задачи решены в полном объеме, цель исследования, состоявшая в логопедической работе по коррекции нарушений письма у младших школьников, достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н. Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк: программа для начальной школы // Начальная школа. 1995. № 5. С. 12- 22.
2. Азова О. А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 392 с.
3. Азова О. И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5-10 лет : метод. пособие. М., 2022. 64 с.
4. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция : понимание скрытых проблем развития. М., 2009. 272 с.
5. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964. 304 с.
6. Андреева Н. Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения // Школьный логопед. 2008. № 1. С. 29-41.
7. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М.. 1979. 453 с.
8. Антипова Ж. В., Крылова Е. В., Горина Н. В. Развитие речи учащихся начальных классов, испытывающих трудности в обучении : учеб.-метод. пособие. М. ; Воронеж. 2014. 136 с.
9. Архипова Е. Ф. Предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у школьников // Приволжский научный журнал. 2011. № 1 (17). С. 178-182.
10. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2008. 319 с.
11. Ахутина Т. В. Нарушение письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики : материалы науч.-практ. конф. / отв. ред. М. Г. Храковская. СПб., 2004. С. 225-245.

12. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия : тез. докл. / под ред. Е. Д. Хомской, Ж. М. Глозмана. М., 1997. С. 5-8.
13. Ахутина Т. В. Порождение речи : нейролингвист. анализ синтаксиса. М., 1989. 215 с.
14. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции : учеб. пособие / Т. В. Ахутина [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М. ; Воронеж, 2001. С. 7-20.
15. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций : учеб. пособие. М., 2003. 64 с.
16. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения : нейропсихол. подход. СПб., 2008. 320 с.
17. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие. М., 2019. 219 с.
18. Бадалян Л. О. Невропатология : учебник. М., 2012. 350 с.
19. Безруких М. М. Обучение письму. Екатеринбург, 2009. 608 с.
20. Безруких М. М., Ефимова С. П. Ребёнок идёт в школу. М., 2000. 248 с.
21. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб., 2003. 672 с.
22. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М., 1988. 237 с.
23. Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс : традиц. подходы и нестандарт. приемы. СПб., 2016. 187 с.
24. Бурлакова М. К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии : кн. для логопедов. М., 1991. 192 с.
25. Вартапетова Г. М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных

функций : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 242 с.

26. Веленченкова О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 184 с.

27. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2021. 318 с.

28. Ветвицкий В. Г., Иванова В. Ф., Моисеев А. И. Современное русское письмо. М., 1974. 144 с.

29. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие. М., 2007. 127 с.

30. Вильсон Д. К. Нарушение голоса у детей. М., 1990. 446 с.

31. Винарская Е. Н. Клинические проблемы афазии : нейролингвист. анализ. М., 1971. 216 с.

32. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т. В. Ахутина [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-individualno-tipologicheskikh-osobennostey-vysshih-psihicheskikh-funktsiy-mladshih-shkolnikov-na-formirovanie-navyka-pisma> (дата обращения: 28.04.2022).

33. Воронина Т. П., Попова Т. В. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет? Ростов н/Д, 2015. 95 с.

34. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы : пособие для учителя. М., 1995. 141 с.

35. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 1983. С. 177-200.

36. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.

37. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 527 с.

38. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций : из неопубл. тр. М., 1960. 198 с.
39. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
40. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. М., 1973. Ч. 1. 432 с.
41. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в детском возрасте. СПб., 2006. 80 с.
42. Горбунова С. Ю., Яструбинская Е. А. Логопедические занятия по развитию речи для детей с ОНР. М., 2004, 108 с.
43. Городилова В. И. Чтение и письмо : обучение, развитие и исправление недостатков. СПб., 1997. 224 с.
44. Городилова В. И., Кудрявцева М. З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. СПб., 2005. 384 с.
45. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М., 2007. 96 с.
46. Грибова О. Е., Бессонова Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей. М., 1997. Ч. 2. 64 с.
47. Гришвина А. В., Пузыревская Е. Я., Сочеванова Е. В. Игры-занятия с детьми младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития : кн. для логопеда. М., 1988. 93 с.
48. Грушевская М. С. Дисграфия у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 23 с.
49. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперим.-псих. исслед. М., 1986. 239 с.
50. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки : метод. пособие / О. Г. Ивановская [и др.] ; науч. ред. О. Г. Ивановская. СПб., 2019. 544 с.
51. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи : метод. пособие. СПб., 2005. 180 с.

52. Елецкая О. В., Горбочевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2006. 192 с.
53. Елецкая О. В., Тараканова А. А., Щукин А. В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма. М., 2017. 288 с.
54. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2021. 320 с.
55. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пособие для логопеда. М., 1991. 239 с.
56. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.
57. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
58. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982. 345 с.
59. Забрамная С. Д., Боровик О. В. От диагностики к развитию : пособие для психол.-пед. изучения детей в дошкол. учреждениях и нач. шк. М., 2016. 102 с.
60. Заводенко Н. Н., Петрухин А. С., Соловьев О. И. Минимальные мозговые дисфункции у детей. М., 1997. 73 с.
61. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Л., 1988. 248 с.
62. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / под. ред. Ж. М. Глозман. М., 2006. 96 с.
63. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2005. 280 с.
64. Иншакова О. Б. Нарушение письма и чтения учащихся правой и левой руки : дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 169 с.
65. Иншакова О. Б. Предисловие // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / Т. В. Ахутина [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М. ; Воронеж. 2001. С. 3-6.
66. Иншимова О. А., Бондарчук О. А. Логопедическая работа в школе : пособие для учителей-логопедов, педагогов доп. образования, воспитателей и родителей. М., 2012. 176 с.

67. Исаев Д. Н. Психические недоразвитие у детей. Л., 1982. 224 с.
68. Калягин В. А. Фонемные нарушения в письменной речи и способы их анализа // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / Т. В. Ахутина [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М. ; Воронеж, 2001. С. 67-78.
69. Каноныкин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе : пособие для учителей нач. шк. Л., 1955. 381 с.
70. Карвасарский Б. Д. Психотерапия : учебник. СПб., 1996. 672 с.
71. Карпов Б. А., Штром В. Ф., Чихман В. Н. Программы анализа глазодвигательной активности в процессе чтения // Растройства речи: клинические проявления и методы коррекции. СПб., 1994. С. 14-19.
72. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: рук. для врачей. М., 1979. 608 с.
73. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов в общеобразовательной школы : учеб.-метод. пособие. 2005. 73 с.
74. Колповская И. К., Спирина Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. И. Левиной. М., 1968. С. 166-190.
75. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. М., 2019. 544 с.
76. Комплексная методика психомоторной коррекции / Б. А. Архипов [и др.]. М., 2009, 217 с.
77. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте / В. А. Воробьева [и др.]. М., 2011. 46 с.
78. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.
79. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинич. и психол. аспекты. СПб., 2006. 169 с.

80. Корнеев А. А. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма : дис. ... канд. псих. наук. М., 2005. 139 с.
81. Короткова О. В. Метод дактилирования в системе коррекции дисграфии у младших школьников // Логопед. 2012. № 4. С. 89 -95.
82. Коррекция нарушений письменной речи : учеб.-метод. пособие / Г. А. Архипова [и др.] ; под. ред. Н. Н. Яковлевой. СПб., 2019. 208 с.
83. Куфорнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 1995. 220 с.
84. Кучумова Т. А. Особенности нарушений письма при поражениях подкорковых структур головного мозга // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учеб. пособие / Т. В. Ахутина [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М. ; Воронеж, 2001. С. 100-105.
85. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : ки. для логопеда. М., 2001. 224 с.
86. 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.
87. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие. СПб., 2019. 256 с.
88. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие. СПб., 2001. 224 с.
89. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб. - метод. пособие. СПб., 1997. 170 с.
90. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 311 с.
91. Леонтьев А. А. Психоллингвистика. М., 1967. 118 с.
92. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М., 2014.

211 с.

93. Логинова Е. А. Нарушения письма: особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб., 2004. 208 с.

94. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / /под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 4. 304 с.

95. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику : психодиагност. табл. : причины и коррекция трудностей при обучении мл. школьников рус. яз., чтению и математике. М., 2011. 144 с.

96. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста. СПб., 2005. 192 с.

97. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей : (при нормал. и нарушен. развитии). М., 2013. 198 с.

98. Лукашенко М. Л., Свободина Н. Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме. М., 2004. 126 с.

99. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб., 2008. 624 с.

100. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2000. 512 с.

101. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М., 2002. 384 с.

102. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М. ; Воронеж, 1996. 64 с.

103. Лыков В. М. Дисграфия // Начальная школа. 1974. № 4. С. 74-78.

104. Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1998. 208 с.

105. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие. М., 2000. 464 с.

106. Ляпидевский С. С. Невропатология. Естественные основы

специальной педагогики : учеб. для студентов вузов. М.. 2000. 384 с.

107. Ляудис В. Я.. Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М.. 1994. 150 с.

108. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии : конспекты занятий для логопеда. М.. 2022. 128 с.

109. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии : конспекты занятий для логопедов. М., 2022. 184 с.

110. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов. М., 2022. 128 с.

111. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии : конспекты занятий для логопедов. М., 2022. 96 с.

112. Макарова Э. К. Психоневрологические синдромы у детей, перенесших постнатальную черепно-мозговую травму : лекция для врачей-курсантов. Л.. 1982. 42 с.

113. Макарова Э. К., Гаврилова Т. К. Клиническая оценка постнатальной закрытой черепно-мозговой травмы у детей раннего возраста : лекция для врачей-курсантов. Л.. 1983. 35 с.

114. Максимишина С. А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников // Молодой ученый. 2017. № 22 (156). С. 182-183. URL: <https://moluch.ru/archive/156/44155/> (дата обращения: 28.04.2022).

115. Максимук Н. Н. Сборник изложений по русскому языку : 2-4 кл. : пособие для учителя. Минск, 1995. 158 с.

116. Мартынова Р. И. Основные формы расстройства речи у детей (дисладии и дизартрии) в сравнительном плане с позиций комплексного подхода : дис. ... канд. пед. наук. М., 1972. 163 с.

117. Мастюкова Е. М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми

нарушениями. М., 1991. С. 4-15.

118. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда. М., 1985. 203 с.

119. Меерсон Я. А. Высшие зрительные функции: зрительный гнозис. Л., 1986. 163 с.

120. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / А. В. Ястребова [и др.] ; под ред. Г. В. Чиркиной. М., 2003. 240 с.

121. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. СПб., 2008. 288 с.

122. Мисаренко Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда в общеобразовательной школы // Логопед. 2004. № 1. С. 4-10.

123. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопед. 2004. № 2. С. 4-14.

124. Моисеева Т. В. Предупреждение нарушений письма и чтения на начальном этапе их формирования у учащихся младших классов // Школьный логопед. 2006. № 1. С. 11-19.

125. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева [и др.]. Ростов н/Д. 2008. 565 с.

126. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М., 2008. 128 с.

127. Нейропсихология индивидуальных различий : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Д. Хомская [и др.]. М., 2011. 160 с.

128. Немцова Н. Л. Зеркальные ошибки письма : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 153 с.

129. Никашина Н. А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1965. С. 8-32.

130. Обследование младших школьников с дизорфографией : учеб.-метод. пособие / авт.сост. О. И. Азова. М., 2007. Ч. 1. 53 с.
131. Овсяникова С. А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 196 с.
132. Ольхин А. Б. Ошибки при письме у детей с недостатками артикуляции и педагогические пути коррекции : дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981. 154 с.
133. Ольхин А. В., Чистякова Е. Н. Характер ошибок при устном и письменном воспроизведении согласных больными с дизартрией // Труды Ленинградского научно-исследовательского института по болезням уха, горла, носа и речи. Л., 1974. Т. 29. С. 13-31.
134. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.
135. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128 с.
136. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2004. 240 с.
137. Полушкина Н. Н. Диагностический справочник логопеда. М., 2010. 608 с.
138. Прищепова И. В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. СПб.. 2008. 154 с.
139. Рамзаева Т. Г., Львова М. Р., Светловская К. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1987. 431 с.
140. Репина З. А. Дисграфия у учащихся с ринолалией // Специальное образование. 2808. №№ 11-12; 2009 №№ 1-3.
141. Репина З. А., Буйко В. И. Уроки логопедии. Екатеринбург. 2005. 208 с.
142. Розова Ю. Е., Коробченко Т. В. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников : учеб.-метод. пособие. М., 2021. 304 с.

143. Розова Ю. Е., Коробченко Т. В. 1001 идея интересного занятия с детьми : авт. сб. метод. разработ. М., 2014. 100 с.
144. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М., 2005. 240 с.
145. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : монография. СПб., 2007. 191 с.
146. Рябова О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников // Специальное образование. 2015. № 2 (38). С. 87-95.
147. Садовников И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения письма в системе начального обучения учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 29 с.
148. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей : метод. пособие. М., 2017. 282 с.
149. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников : кн. для логопедов. М., 1997. 256 с.
150. Свободина Н. Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном вопросе дисграфии у детей. М., 2021. 160 с.
151. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. М., 1995. 343 с.
152. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с.
153. Семенович А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 2013. 50 с.
154. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985. 190 с.
155. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников: Адаптация леворукого ребенка. Кинезиология на уроках физкультуры : тренинг межполушар. взаимодействия. М., 2002. 80 с.
156. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практ. рук. для учителей и родителей. М., 2001. 128 с.

157. Сиротюк М. В. Смешанная дисграфия – миф или реальность? // Дефектология. 2006. № 2. С. 26-30.
158. Слабодняк Н. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении : практ. пособие. М., 2003. 250 с.
159. Соболева А. Е., Емельянова Е. Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. СПб., 2008. 96 с.
160. Сукач Л. М. Дидактический материал для исправления недостатков произношения, чтения и письма у младших школьников : кн. для учителя. М.. 1985. 160 с.
161. Суслова С. В. Моторная и оптическая дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 9. С. 49-52.
162. Тараканова А. А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001. 299 с.
163. Токарева О. А. Расстройства письма у разных групп анамальных детей и принципы в работе по их устранению // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. М., 1971. Т. 406. С. 63-98.
164. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / под ред. Т. А. Фотековой. М., 2000. 56 с.
165. Трауготт Н. Н. Межполушарные взаимоотношения при локальных поражениях головного мозга // Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга / под ред. Е. Д. Хомской. М., 1986. С. 14-22.
166. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.. 2000. 352 с.
167. Трубникова Н. М. Логопедический технологии обследования речи : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2005. 96 с.
168. Трубникова Н. М. Принципы коррекции звукопроизношения у младших школьников с детским церебральным параличом и олигофренией //

Речь и мышление детей с отклонениями в развитии : сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1992. Вып. 2. С. 31-37.

169. Уфимцева Н. В., Иншакова О. Б., Любавина Е. А. Особенности способов оперирования единицами внутреннего лексикона детьми с дисграфией // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции : учеб. пособие / Т. В. Ахутина [и др.] ; под общ. ред. О. Б. Иншаковой. М. : Воронеж, 2001. С. 161-170.

170. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М., 2000. 55 с.

171. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2002. 136 с.

172. Функциональная асимметрия мозга при нарушениях речевого и слухового развития / под ред. А. Н. Шеповальникова. М., 1992. 140 с.

173. Хризман Т. П. Развитие функций мозга ребенка : электроэнцефалограф. исслед.. Л., 1978. 127 с.

174. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. М., 1988. 207 с.

175. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 2002. 128 с.

176. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. М., 1985. 327 с.

177. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление. М. ; Воронеж, 2000. 304 с.

178. Цветкова Л. С., Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Методика оценки речи при афазии : учеб. пособие. М., 1981. 67 с.

179. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение : учеб. пособие. СПб., 1997. 192 с.

180. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие. М., 2000. 240 с.

181. Чиркина Г. В. Обследование звуковой стороны речи: обследование понимания речи // Методы обследования нарушений речи у детей : сб. науч. тр. / отв. ред. Т. А. Власова, И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина. М., 1982. С. 145-167.
182. Шурыгина И. А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 205 с.
183. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. 112 с.
184. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов. М., 1984. 159 с.
185. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе : (основ. направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения род. яз. у детей с речевой патологией). М., 1996. 47 с.
186. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем писать и читать безошибок : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с мл. школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М., 2018. 360 с.
187. Ястребова А. В., Спирова Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. М., 1996. 176 с.
188. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. 2004. № 5. С. 60-70.
189. Bernthal J., Bankson N. Articulation and Phonological Disorders. Engelewood. 1998. 431 p.
190. Everatt J., Smythe I, Research into dyslexia – current trends // The Dyslexia Handbook / British Dyslexia Association. London. 1997. P. 47-49.

191. Helland T. Asbjorsen Executive Functions in Dyslexia // Child Neuropsychology. 2000. V. 6, № o. P. 37-48.

192. Siegel L. S. Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger V. Boston University // Journal of Learning Disabilities. 1999. V. 32, № 4. P. 304-321.