

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

**Коррекция дисграфии у младших школьников с легкой степенью  
псевдобульбарной дизартрии**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:  
Ефимова Виктория Сергеевна,  
Обучающийся ЛГП-1802z группы

\_\_\_\_\_

подпись

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Руководитель:  
Костюк Анна Владимировна,  
канд. пед. наук, доцент кафедры  
логопедии и клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ.....	7
1.1. Психофизиологическая основа становления письма у детей в норме...	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	11
1.3. Характеристика нарушения письма у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	14
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	20
2.1. Организация, принципы, методика изучения состояния устной и письменной речи у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	20
2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	22
2.3. Взаимосвязь выявленных нарушений устной и письменной речи младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	29
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ.....	33
1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	33
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	36

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	50

## ВВЕДЕНИЕ

Правильная, выразительная речь – одно из главных условий всестороннего развития ребёнка. Речевая функция считается важнейшей функцией человека, а правильная речь - залог успешного освоения грамоты и чтения. Какие-либо нарушения речи отрицательно влияют на поведение ребёнка, на его отношение к окружающей действительности.

В настоящее время актуальной остаётся проблема речевого развития. Среди таких речевых нарушений самым распространенным является дизартрия.

Многие учёные посвятили этой теме большое количество трудов. Среди них работы Е. Н. Винарской, О. А. Токаревой, Е. Ф. Собонович, Т. Б. Филичевой.

Дизартрия возникает в результате поражения речевого аппарата, при этом «очаг поражения» локализован в определённом отделе центральной нервной системы.

Логопеды определяют виды дизартрии по степени выраженности симптомов: тяжёлая степень (у ребёнка полностью отсутствует произносительная речь), средняя степень (сохраняется подвижность некоторых мышечных групп и артикуляция отдельных звуков), лёгкая степень или «стёртая дизартрия» (при нормальном темпе и ритме речи у ребёнка страдает произношение только отдельных звуков).

Авторы отмечают лёгкую степень псевдобульбарной дизартрии как сложную структуру дефекта, где фонетико-фонематические расстройства являются основными, которые приводят к задержке или искажению формирования речевой системы в целом и овладения всеми элементами языка, что влияет на формирование и развитие всей языковой личности.

Следует также отметить, что по мнению учёных происходит значительное увеличение числа обучающихся с проблемами письма.

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова в своих научных работах

рассматривали не только структуру процесса письма, но и предпосылки его формирования.

Чаще всего процесс письма основан на оптимальном уровне сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, формирования лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, а также пространственных представлений.

Отсутствие сформированности какой-либо из этих функций может привести к нарушению овладения письменной речью. Специфическое расстройство письма (дисграфия) вызывает трудности в овладении правописания, в большей степени при усвоении сложных орфографических правил.

Отличительной особенностью дисграфии является наличие стойких повторяющихся ошибок на письме, которые встречаются у обучающихся общеобразовательной школы, не имеющих нарушения интеллектуального развития, зрения и слуха.

На данный момент к дисграфическим ошибкам принято относить: замены, вставки букв, слогов, слитное написание слов, отдельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения.

Актуальность проблемы исследования определила выбор темы выпускной квалификационной работы: **«Коррекция дисграфии у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии».**

**Объект исследования:** состояние устной и письменной речи у детей младшего школьного возраста с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Цель исследования:** на основе теоретических данных и сведений

констатирующего эксперимента подобрать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Задачи:**

1. Изучить специальную литературу, посвященную становлению письменной речи у детей в норме.
2. Подготовить и провести констатирующий эксперимент, включающий в себя выявление дисграфии у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии, проанализировать полученные результаты.
3. Спланировать содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Для реализации поставленных задач исследования использовались следующие методы: исследования: теоретический (анализ литературных источников), эмпирический (констатирующий эксперимент и анализ его результатов).

Выпускная квалификационная работа имеет следующую структуру: введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложения.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №6, расположенного по адресу: город Карпинск, ул. Куйбышева, 27.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

## 1.1. Психофизиологическая основа становления письма у детей в норме

Процесс письма – является одним из сложных, организованных и довольно трудных видов деятельности, который захватывает различные сферы умственной деятельности каждого человека.

Успех в овладении письмом у школьника будет зависеть от того, как у него развита устойчивость внимания, может ли ребенок осуществлять контроль в процессе письма, и способен ли он сохранять работоспособность в ходе этой деятельности.

И. Н. Садовникова отмечает, что овладение грамотой представляет собой сложную умственную деятельность, требующая определённого уровня зрелости многих психических функций ребёнка [34, с. 32].

Л. С. Волкова определяет «письмо» как сложную форму речевой деятельности, а также многоуровневый процесс, в котором сочетаются различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный [22, с. 461].

А.Р. Лурия указывает, что письмо (в любой его форме) начинается с определённой цели. Поддержание этой самой цели способствует торможению всех посторонних тенденций, а именно забегания вперёд, повторов и т. п.

Рассмотрев структурную организацию письма, можно прийти к выводу о том, что существует два взаимосвязанных уровня предпосылок формирования письменной речи у детей.

Первый уровень несёт в себе функциональную состоятельность анализаторных систем головного мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной

информации из одной модальности в другую (например, зрительный образ преобразовать в речевой звук). Нейрофизиологической основой для овладения письмом считается сформированность у ребенка зрительного и слухового восприятия, двигательных функций, а также полноценной слуховой и зрительной координации [25, с. 185].

Второй уровень включает в себя психологическую готовность ребёнка к учёбе и произвольному овладению трудным письменным навыком. В этом случае под психологической готовностью можно понимать формирование психических функций и процессов, зависящих, как и от физиологического, так и от социального развития ребенка.

Для усвоения и осуществления письма нужны такие важные компоненты как память, внимание, мышление. Помимо этого, мотивация и произвольная саморегуляция рассматриваются как основные элементы организации любого вида деятельности [21, с. 12].

Сформированность психических, а также сенсомоторных функций ребенка с нормальным развитием создает условия для быстрого овладения нужными операциями и действиями, составляющими основу навыков чтения и письма [1, с. 107].

Таким образом, стоит отметить несколько специальных операций письма:

1. Анализ состава слова по звукам. Состав слов записывается. Прежде всего, надо понять, в каком порядке в слове стоят звуки. Затем нужно определить, какие именно звуки имеются. Для выполнения этой задачи надо прослушать варианты звука, потом перевести их в четкие фонемы. Сначала эти два процесса происходят вполне осознанно и только потом – автоматизировано. Артикуляция задействуется при акустическом синтезе и анализе.

2. Перевод фонем – следующая операция письма. С учетом положения элементов графем и фонем в пространстве слышимые звуки переводятся в письменные знаки.

3. Перевод в кинемы графем. Производится перекодировка зрительных буквенных схем в кинетическую систему движений, которые осуществляются последовательно в письме [34, с. 168].

Л. С. Цветкова отмечает, что мозговая основа письма имеет сложную структуру, следовательно, требует совместной работы не одного, а сразу нескольких отделов головного мозга.

Лобные отделы мозга (медиобазальные, заднебазальные, переднебазальные отделы коры мозга в лобной части) усиливают свою активность, за счет чего происходит обеспечение психологического уровня.

Когда нижнетеменные, заднелобные, задневисочные, височные, переднее-затылочные участки коры мозга задействуются, то обеспечивается психофизиологический уровень.

Во время совместной работы задней и передней речевых зон осуществляется лингвистический уровень. Он происходит путём совместной работы передней и задней речевых зон, которые отвечают за синтагматику и парадигматику речи. Итак, мозговой каркас письменного процесса основан на совместной работе всех этих морфологических образований мозга [10, с. 200].

В функциональную систему, которая обеспечивает нормальный процесс письма, входят различные участки коры левого полушария мозга и различные анализаторные системы (акустическая, оптическая, моторная и т.д.), при этом каждая из них обеспечивает нормальное протекание лишь одного какого-либо звена в структуре письма, а все вместе – нормальные условия для осуществления сложного целостного процесса письма [43, 149].

Развитой речью на письме называется деятельность, при которой выстраиваются целостные по смыслу тексты и высказывания. В нашем случае она является средством обобщения опыта и общения, отличающимся своей спецификой.

Произвольно этот процесс осуществляется у детей, которые только учатся писать. В процессе выполняемых операций процесс развитой

письменной речи расширяется. Изменяется роль письма в жизни ребенка, когда он им овладевает [21, с. 12].

Одновременно операции письменного процесса объединяются воедино и автоматизируются. Постепенно их психологическое содержание изменяется. Л. С. Цветкова полагает, что техника письма здесь неважна. Важно, что ребенок начинает использовать письмо для общения. Оно показывает, что развитие речи достигло своего высокого уровня [43, с. 185].

Ребёнок в норме ещё до обучения грамоте владеет достаточно хорошим умением – различать звуки речи и близкие по звучанию фонемы, а также пользоваться ими.

В это время происходит также и развитие грамматической стороны языка. Развитию грамматического строя языка способствует новая форма речевой деятельности-письменная речь. В процессе работы ребёнок обучается умению грамматически правильно строить свою речь.

Следовательно, развитие устной речи у детей в норме проходит в более короткие сроки. Совершенствуются все функции языка, идет быстрое развитие объёмов пассивного и активного словаря, усвоение различных частей речи и активное их использование в речевом высказывании.

Для ребёнка, который начинает писать, каждая операция является довольно трудной задачей, которую необходимо решить в несколько действий.

Независимо от структуры слога при письме школьник должен правильно держать ручку, на парте правильно располагать тетрадь, правильно размещать на парте тетрадь. Удобнее, если школьник перед тем, как написать, будет слоги проговаривать, делить на части. Другими словами, надо проводить звуковой анализ, буквами обозначать каждый звук, в слогах запоминать буквенный порядок.

Надо соблюдать последовательность написания слогов и букв. Школьник должен понимать, как соединяются графемы, из каких элементов состоят, при этом в процессе написания стараться не выходить за границы

рабочей строчки.

Разные невербальные и вербальные формы психической деятельности входят в такой сложный процесс, как письмо. Так, письмо состоит из таких форм, как акустическое восприятие, зрительное восприятие, внимание, мелкая моторика и др. Вследствие чего нельзя говорить о том, что данный процесс только относится к моторике, или только относится к зрительному восприятию [43, с. 149].

Чаще всего ребенок в норме готов к обучению в школе. У него хорошо развиты фонематический слух и зрительное восприятие, также сформирована устная речь. Ребёнок располагает операциями анализа и синтеза на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира. Помимо этого, в дошкольном возрасте в процессе формирования устной речи накапливается опыт дограмматических языковых обобщений, или так называемого чувства языка на уровне «неотчетливого сознания».

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

Нарушения речи очень разнообразны и отличаются друг от друга по ряду определенных признаков. Одним из распространенных нарушений речи является дизартрия. Дети с данным нарушением имеют свои характерные особенности.

Т. Б. Филичева даёт понятию «дизартрия» следующее определение – это нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Данный термин образован от греческих слов «arthson» – сочленение и «dys» – частица, означающая расстройство [40, с. 73].

О. В. Правдина определяет «дизартрию» как тяжёлое и сложное нарушение звуковой стороны речи. А также различает основные виды дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, подкорковую и

корковую [32, с. 83].

Дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений.

Дети с дизартрией по клинико-психологической характеристике могут быть условно разделены на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития:

- дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием;
- дизартрия у детей с церебральным параличом;
- дизартрия у детей с олигофренией;
- дизартрия у детей с гидроцефалией;
- дизартрия у детей с задержкой психического развития;
- дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией.

Причиной псевдобульбарной дизартрии могут служить пережитые внутриутробные инфекции плода во время беременности или родов, родовые травмы, интоксикация. При псевдобульбарном парезе или параличе проводники, отходящие от коры мозга и проходящие к подъязычному, блуждающему, языкоглоточному нервам, поражены. Из-за этого моторика речи, общая моторика у детей неправильная и нарушенная.

Учёные выделяют три формы проявления псевдобульбарной дизартрии у детей:

1. Спастическая форма (повышение мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре).
2. Паретическая форма (нарушение регуляции мышечного тонуса характеризуется снижением, отмечается проявление вялого состояния в мышцах).
3. Смешанная форма (отмечается ограничение активных движений мышц артикуляционного аппарата, в тяжелых случаях — почти полное их отсутствие).

Стоит отметить, что выделяют три группы псевдобульбарной

дизартрии:

1. Анартрия – совершенно полностью отсутствует речь, так как произошёл полный паралич речевых мышц.
2. Дизартрия – речь малопонятна, нечленораздельна, вследствие неполного паралича речевых мышц.
3. Стёртая дизартрия или дизартрия лёгкой степени – менее выраженная форма, появляется из-за точечного поражения головного мозга [7, с. 12].

Легкая степень псевдобульбарной дизартрии определяется отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата. Определённые трудности артикуляции отмечаются в медленных, неточных движениях языка, губ. Неярко выявляется расстройство жевания и глотания [40, с. 77].

У обучающихся с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии слух в норме. У этих детей хорошее умственное развитие. Моторная сфера в свою очередь характеризуется движениями, которые замедленны, неловки, скованны. В данном случае нарушения отчетливо прослеживаются при выполнении сложных двигательных заданий, требующих четкого управления движениями. Пальцевые пробы полноценно не проявляются, так как снижена кинестетическая память. Следовательно, исходя из этого на уроках изобразительного искусства и технологии возникают трудности, например, в правильном использовании ножниц, кто-то из обучающихся не может правильно держать кисть.

Младшие школьники с данной формой нарушений имеют патологические нарушения в дыхательном и голосовом отделах речевого аппарата, высших психических функций (восприятие, внимание, память, мышление) и вегетативные расстройства (гиперсаливация) [35, с. 22].

В интеллектуальной сфере проявляют низкую умственную работоспособность. Значительно медленнее формируются пространственно-временные представления. У обучающихся отмечается неразвитость слуховой и произносительной дифференциации звуков.

Словарный запас отстаёт от возрастной нормы. У многих отмечаются трудности при словообразовании, допускаются ошибки в согласовании имён существительных с числительным. Дефекты звукопроизношения стойкие и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения [2, с. 29].

В письменной речи дети младших классов с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии часто неверно используют предлоги, неправильно согласуют слова в предложении, пропускают члены предложения и служебные слова, неверно строят предложение. Некоторое количество обучающихся с затруднением выполняют простые изложения. Эти ошибки обусловлены особенностями овладения устной речью, грамматикой и лексикой при легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Из-за недостаточной подвижности артикуляционного аппарата младшие школьники с данной степенью дизартрии испытывают затруднения при чтении. Такие дети читают по слогам, без интонации, возникают проблемы при переключении от одного звука к другому.

Восприятие речевых звуков будет неправильным, если моторика артикуляционного аппарата нарушена. В случае, если у ребенка мало развита артикуляция, то в слуховом восприятии будут отклонения. Овладеть звуковым анализом будет непросто, когда нет четкого кинестетического звукового образа. В зависимости от степени нарушения речи отмечается различные выраженные трудности в анализе звука [23, с.10].

Многие дети, у которых диагностирована псевдобульбарная дизартрия, отличаются недостаточным уровнем овладения анализом звуков. Из-за этого грамоту усвоить им сложно. Ребята бывают не готовы усвоить программу первого класса. Данные отклонения в звуковом анализе отчётливо можно увидеть во время слухового диктанта.

Есть дети, у которых в норме показатели психомоторного развития, а есть дети с выраженной задержкой. Обычно наблюдается соматическое ослабление у детей, бывают судороги. Дети с псевдобульбарной дизартрией часто меняют свое настроение, быстро возбуждаются. В результате

наблюдаются стойкие проблемы с поведением.

Наиболее быстрой утомляемости подвержены младшие школьники с лёгкой степенью дизартрии. В этом состоянии они раздражительны, агрессивны. Отмечается замедленное развитие высших психических функций.

Дети-дизартрики имеют существенные недостатки в сформированности пространственных представлений и пространственной лексики: они находятся на более низких уровнях по сравнению со сверстниками, не имеющих отклонений в развитии. Имеются затруднения в ориентировки в собственном теле, в теле другого человека, в окружающем пространстве [36, с.74].

Также обучающиеся с данным нарушением испытывают затруднения на уроках физической культуры: в движениях наблюдается неуклюжесть, неловкость, им трудно держать равновесие на одной ноге, прыгать.

Таким образом, можно сделать вывод, что всё вышеизложенное говорит о взаимосвязи между формированием общемоторной сферы и психическим развитием.

### **1.3. Характеристика нарушения письма у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

Лексико-грамматическая структура речи, уровень сформированности фонетико-фонематических процессов важны и нужны для того, чтобы ребёнок смог овладеть письмом.

Если у ребёнка нарушено произношение звуков, имеются какие-либо недостатки в фонематическом и лексико-грамматическом развитии, то, скорее всего, он будет искажать звуковую структуру слов, буквы смешивать, допускать ошибки в словообразовании, синтаксические конструкции будут достаточно бедными, появятся ошибки в управлении и согласовании [34, с. 42].

Звуковой анализ многим школьникам, у кого дизартрия легкой степени, дается с трудом. Они могут заменять звуки (например, ч-ц, т-д). Практически

отсутствуют нарушения словесной структуры, лексические и грамматические нарушения. Много синтаксических и лексических ошибок делают во время письма. Школьники искажают грамматические связи в словах. Самостоятельно написанный ими текст по своему содержанию не соответствует теме. Изложен сумбурно. Сюжета в нём, чаще всего, нет.

Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, Г. А. Волкова считают, что отсутствие знаков препинания часто встречается у школьников с подобными нарушениями. Им трудно обозначить графически синтаксическую структуру предложения. Лингвистически наблюдается связь нарушений пунктуации и семантико-синтаксических нарушений с письменными нарушениями фиксации фонологически значимых интонационных признаков [18, с. 115].

Когда обучающиеся работают самостоятельно, то предложения у них получаются достаточно скудные. Они неправильно их строят, зачастую пропускают служебные слова и какие-либо отдельные члены предложения. Некоторые ребята не могут справиться с небольшим изложением.

Также у обучающихся возникают трудности при работе с однородными членами предложения. Если ученик неверно определяет главное слово в словосочетании, то появляются ошибки в согласовании даже во время письменного диктанта.

Довольно большой процент ошибок встречается в употреблении норм слова, где смешиваются окончания родов имен и существительного и совпадают с формой имени прилагательного.

Встречаются также специфические ошибки, которые являются дисграфическими:

- прописные буквы заменяются графически и фонетически сходными буквами;
- буквы пишутся искаженно;
- используются аграмматизмы;
- структура предложений искажается [21, с. 6].

Р. И. Лалаева считает, что частичное нарушение письменного процесса,

при котором ребенок совершает частые и повторяющиеся ошибки из-за того, что высшие функции психики не до конца сформированы, называется дисграфией [18, с.12].

Дисграфия, по мнению Л. Г. Парамоновой – это стойкое нарушение процесса письма, отличающееся своей спецификой. Эта специфика проявляется в том, что процессы психики и анализаторы, которые отвечают за письмо, отклонены от нормы [29, с.8].

Дисграфия – это стойкая неспособность овладения процессом письма, учитывая принцип фонетики, учитывая нормальное развитие речи и интеллекта, отсутствие нарушений слуха и зрения. Так размышляет А.Н. Корнев.

Учёные выделяют следующие виды дисграфии:

- артикуляторно-акустическая дисграфия;
- акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознавания);
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- аграмматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия.

*Артикуляторно-акустическую дисграфию* выделил М. Е. Хватцев. По его мнению, данный вид дисграфии происходит на основе нарушений устной речи, или «косноязычие в письме», то есть обучающийся, в данном случае, пишет слова так, как он их проговаривает [21, с.17].

На письме, по мнению Л. Ф. Спириной, Г. А. Каше и Р. Е. Левиной, с произношением будут проблемы, если фонематические представления несформированные, дифференциация слуха нарушена.

Когда ребенок пропускает буквы, заменяет или смешивает их в словах, некоторые звуки не проговаривает, то выявляется артикуляторно-акустическая дисграфия. Как правило, диагностируется у детей, у которых полиморфное нарушение произношения речи [24, с.12].

На письме не всегда заметно нарушение звукового произношения. В

основном это замечается, когда уже полностью сформирована звуковая дифференциация на слух. Из-за недостаточности артикуляторной моторики в устной речи ребенок заменяет звуки.

Следует отметить, что не всегда нарушение произношения звука отражаются на письме, в частности в тех случаях, когда слуховая дифференциация звуков хорошо сформирована, а замена звуков в устной речи происходит вследствие недостаточности артикуляторной моторики [22, с. 469].

*Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания* или по-другому *акустическая дисграфия*. Связана с тем, что распознавание фонем нарушено. Ребенок неправильно обозначает на письме мягкие согласные, заменяет буквы, обозначающие звуки похожие по фонетике. Иногда школьники смешивают буквы, обозначающие глухие и звонкие, шипящие и свистящие, аффрикаты и их части.

В основном при нормальном произношении звуков слуховая дифференциация звуков неточная, потому что слуховая дифференциация для безошибочного письма и фонемного выделения должна быть тоньше, чем она есть для устной речи.

В некоторых случаях при разговоре ребенка наблюдается переизбыток смысла сказанного, есть кинестетические словесные образы, автоматизированные моторные стереотипы, при этом слуховой дифференциации звуков недостаточно.

Нужно тщательно анализировать каждое звуковое свойство акустики, чтобы различить фонему и ее выбрать правильно во время письма. В образе и представлении про себя ребенок этот анализ осуществляет. Фонема в ходе написания ассоциируется с определенным зрительным образом буквы [22, с. 467].

Е. М. Гопиченко и Е. Ф. Собонович полагают, что дети отталкиваются от артикуляторных звуковых признаков, чтобы фонемы распознать, при этом слух не задействуют.

А. Коссовский и Р. Беккер думают, что замена букв, которые являются фонетически близкими по звучанию, происходит, потому что сложно осуществлять кинестетический анализ.

Исследования данных авторов показывают, что дети с дисграфией кинестетические ощущения (произношение) в процессе письма используют недостаточно. Произношение мало помогает в данном случае что во время слухового диктанта, что при самостоятельном письме.

*Аграмматическая дисграфия* проявляется аграмматизмами в процессе письма. С. Б. Яковлев и Р. И. Лалаева отмечают, что данный вид дисграфии обусловлен недостаточной сформированностью лексического и грамматического строя речи.

В связной письменной речи обучающиеся испытывают сложности при формировании логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями [22, с. 470].

*Оптическая дисграфия* представляет собой недостаточную сформированность зрительно-пространственных ориентаций, в частности зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Одним из главных отличий оптической дисграфии является зеркальное письмо: зеркальное написание букв, письмо слева направо, которое можно наблюдать у левшей с органическим поражением головного мозга.

Оптическая дисграфия делится на два вида:

- литеральную (проявляется в трудностях при воспроизведении даже отдельных букв);

- вербальная (воспроизведение отдельных букв сохранно, но в процессе письма прослеживаются искажения букв, замены и смешения графически похожих букв, контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы) [42, с. 221].

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.**

Младшие школьники с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии имеют сложную структуру речевого дефекта. Моторная сфера характеризуется широким спектром нарушений, что вызывает нарушения произносительной стороны речи, вследствие чего появляется вторичный дефект – нарушение фонематических процессов. Постепенно обучающиеся с данным нарушением теряют способность дифференцировать правильное и неправильное произношение. В результате чего возникают трудности в усвоении лексико-грамматической стороны речи; а нарушения устной речи приводят к специфичным ошибкам в письменной речи, которые именуется как дисграфические.

Дисграфия представляет собой одно из проявлений системного нарушения, поражающего, в одних случаях, речевое развитие ребенка, в других – формирование ряда важных неречевых процессов и функций в ходе онтогенетического развития, либо включающего сочетание тех и других факторов.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Организация, принципы, методика изучения состояния устной речи и у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ №6, г. Карпинск, ул. Куйбышева, 27. Сроки проведения эксперимента: 10 января 2022 г. – 2 марта 2022 г. В нём приняло участие 5 обучающихся третьих классов, которые обучаются по общеобразовательной программе «Школа России». По медицинским заключениям никакие дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах не выявлены.

Целью констатирующего эксперимента является изучение состояния устной речи и у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Обследование младших школьников рассматривается по общим принципам и подходам, которые обозначила О. Е. Грибова:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода (предполагает, что все задания должны быть подобраны с учётом психоречевого развития ученика) [11, с. 6].

2. От общего к частному (в первую очередь выявляются проблемы в развитии речи, а после эти проблемы рассматриваются более подробно).

3. От сложного к простому (обследование начинается с более сложных проб, плавно переходя к простым).

4. Принцип от продуктивных видов речевой деятельности к рецептивным (в первую очередь обследуются такие виды речевой деятельности, как говорение и письменная речь).

5. Принцип качественного анализа результатов изучения младших школьников с дизартрией (считается один из главных для определения

основных направлений коррекционной работы).

От продуктивных видов речевой деятельности к рецептивным (сначала обследуются такие виды речевой деятельности, как говорение и письменная речь) [11, с. 6].

На начальном этапе констатирующего эксперимента собираются анамнестические данные обучающихся. Затем проводится обследование учеников, а после формируется количественный и качественный анализ результатов обследования.

Для обследования обучающихся используются методические рекомендации Н. М. Трубниковой, которые включают в себя:

- обследование состояния общей моторики;
- обследование произвольной моторики пальцев рук;
- обследование состояния моторики органов артикуляционного аппарата;
- обследование мимической мускулатуры;
- обследование фонетической стороны речи;
- обследование слоговой структуры слова;
- обследование состояния функций фонематического слуха;
- обследование звукового анализа слова;
- обследование пассивного и активного словаря;
- обследование грамматического строя;
- обследование чтения;
- обследование письма [38, с. 48].

Наглядным материалом послужил альбом речевого обследования О. Б. Иншаковой [17].

Для составления количественного результата используется бальная система:

4 балла – если ребёнок правильно воспроизводит пробу по показу и словесной инструкции;

3 балла – если ребёнок выполняет пробу со второго раза;

2 балла – если ребёнок при выполнении пробы допускает 1–2 ошибки;  
1 балл – если ребёнок при выполнении пробы допускает 3 и более ошибок.

## **2.2. Анализ результатов логопедического обследования младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

Качественный анализ результатов обследования состояния общей моторики показал, что у двух детей из пяти (Тимофей Б., Тимофей М.) прослеживаются выраженные нарушения. При исследовании двигательной памяти переключаемости движений Тимофей М. начинал путаться в ходе переключения с одного движения на другое. При выполнении упражнения на исследование динамической координации движений у двух детей (Кристина Н., Таисия П.) возникали трудности в чередовании шага и хлопка. В ходе исследования статической координации движений все дети удерживали позу с напряжением, а также с раскачиванием из стороны в сторону. Задание на исследование пространственной ориентации для всех пяти обучающихся вызвали затруднения: у Кристины Н. и у Таисии П. отмечается скованность в движениях, Тимофей М. по словесной инструкции не справился, Тимофей Б. выполнил пробу со второго раза. Во время исследования ритмического чувства у двоих обучающихся (Дмитрий К., Тимофей Б.) получилось выполнить пробу с первого раза, Тимофей М. боялся ошибиться, а затем нарушил количество элементов в заданном ритмическом рисунке, Таисия П., допустила три ошибки.

Количественный анализ результатов обследования состояния общей моторики представлен в приложении 2 таблица 1.

Качественный анализ результатов обследования произвольной моторики пальцев рук показал, что наибольший процент обучающихся успешно справились со всеми заданиями. При выполнении пробы «на обеих руках одновременно показать второй и третий пальцы, второй и пятый» у всех детей

отмечается нарушение переключаемости от одного движения к другому. С первого раза данную пробу выполнить не смогли.

Количественный анализ результатов обследования произвольной моторики пальцев рук представлен в приложении 2 таблица 2.

Качественный анализ результатов обследования двигательных функций артикуляционного аппарата показал, что больше всего обучающиеся испытывают затруднения при опускании нижней губы, чтобы были видны нижние зубы, а также при одновременном поднятии верхней губы и опускании нижней. В ходе этой пробы прослеживается напряжение. У одного ребёнка (Кристина Н.) при выполнении упражнения «Хоботок» отмечаются гиперкинезы. Также у двоих детей (Тимофей Б., Тимофей М.) при выполнении пробы «одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю» был отмечен тремор губ.

Количественный анализ результатов обследования двигательной функции губ представлен в приложении 2 таблица 3.

Качественный анализ обследования двигательной функции челюсти показал, что большинство обучающихся верно выполнили пробы с первого раза. Ограниченность объема движения наблюдается у трёх обучающихся (Тимофей М., Кристина Н., Таисия П.) при выполнении движения нижней челюсти вперёд. Тремор и напряженность прослеживается у одного обследуемого (Тимофей М.). Два ребёнка (Кристина Н., Таисия П.) при выполнении пробы «сделать движение нижней челюстью вперед» сначала опускали нижнюю губу вниз.

Количественный анализ результатов обследования двигательной функции челюсти представлен в приложении 2 таблица 4.

Качественный анализ обследования двигательной функции языка показал, что затруднения при выполнении пробы переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ у всех обучающихся проявляется напряженность в движениях. При выполнении задания перевести язык за верхние зубы, за нижние у одного обучающегося (Тимофей Б.)

наблюдается саливация. В ходе исследования у двух детей (Тимофей М., Кристина Н.) отмечается нечётность в движении языка и гиперкинезы.

Количественный анализ результатов обследования двигательной функции языка представлен в приложении 2 таблица 5.

Качественный анализ результатов обследования двигательной функции мягкого нёба показал, что у всех обучающихся не наблюдается нарушений, так как при произношении звука мягкое нёбо поднималось.

Количественный анализ результатов обследования двигательной функции мягкого нёба представлен в приложении 2 таблица 6.

Качественный анализ результатов обследования мимической мускулатуры показал, что мышцы щёк и лба развиты хорошо у всех пяти обучающихся. В ходе исследования символического праксиса было выявлено: все обследуемые не могут выполнить свист, два ребёнка (Тимофей М., Кристина Н.) не показывают «оскал», один обучающийся (Кристина Н.) пробу «плевок» не продемонстрировала. При исследовании объема и качества движений мышц глаз у каждого ребёнка проявляются содружественные движения. Обследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз установило: у трёх школьников (Тимофей Б., Кристина Н., Таисия П.) проявляется не полный объем выполнения мимических поз.

Количественный анализ результатов обследования мимической мускулатуры представлен в приложении 2 таблица 7.

Качественный анализ результатов обследования звукопроизношения показал, что практически у всех обучающихся полиморфное (диффузное) нарушение звукопроизношения. Антропофонический дефект наблюдается у всех обследуемых, фонологический дефект у двух обучающихся (Тимофей Б., Таисия П.).

Сводная ведомость результатов обследования звукопроизношения представлен в приложении 2 таблица 8.

Качественный анализ результатов обследования просодической стороны

речи показал, что у трёх детей (Тимофей Б., Кристина Н., Дмитрий К.) имеются негрубые нарушения. Сложности у всех обучающихся возникли при работе с пробой на различную интонацию предложений (дети путают вопросительное и восклицательное предложения). Наибольший процент детей демонстрирует маловыразительную, монотонную речь. При работе со сложными ритмами каждый испытал затруднения. Грудное дыхание отмечается у всех обследуемых.

Количественный анализ результатов обследования просодической стороны речи представлен в приложении 2 таблица 9.

Качественный анализ результатов обследования слоговой структуры слова показал, что все обследуемые дети добавляли звуки при произношении двусложных слов со стечением согласных в конце слова (бинокаль, корабаль), при произношении трехсложных слов со стечением согласных (термометыр). Один обучающийся (Тимофей М.) в многосложные слова из сходных звуков переставляет слоги местами (колосок - косолок), а также в односложных словах со стечением согласных в начале слова заменяет звук (фкаф). Другой обследуемый (Тимофей Б.) в трехсложных словах из 3 открытых слогов добавляет звук (панамка) и заменяет звук (канама).

Количественный анализ результатов обследования слоговой структуры представлен в приложении 1 таблица 10.

Качественный анализ результатов обследования состояния функций фонематического слуха показал, что все 100% обучающихся затрудняются в повторении за логопедом слогового ряда со звонкими и глухими звуками, с шипящими и свистящими, сонорными звуками. Дети боятся ошибиться, отмечается напряженность. Темп при повторе замедленный также у всех пяти ребят. Один ребёнок (Тимофей М.) допускает ошибку при опознании фонем. У трёх обучающихся (Тимофей Б., Кристина Н., Таисия П.) при работе по дифференциации звуков [с] - [ш] возникли трудности. Пробу на название картинок и определение отличий в названиях один ребёнок (Тимофей Б.) смог выполнить только путём наводящих вопросов. При выполнении задания

«придумать слова со звуком [з]» один обследуемый (Кристина Н.) начала проговаривать слова со звуком [з’]. В ходе работы над заданием по определению места нахождения определённого звука в слове три ученика из пяти (Тимофей Б., Тимофей М., Таисия П.) допускают ошибки.

Количественный анализ результатов обследования состояния функций фонематического слуха представлен в приложении 2 таблица 11.

Качественный анализ результатов обследования звукового анализа слова установил, что нарушения проявляются у каждого обследуемого. При работе с пробой на определение количества звуков в словах все дети допустили ошибки, один ребёнок (Таисия П.) с заданием не справился. Выделение последовательно каждого звука в словах также вызвало затруднение у двоих обучающихся (Тимофей Б., Тимофей М.), один ребёнок (Кристина Н.) начала считать слоги, отбивая хлопками. Все дети испытали трудности при составлении слов на определённое количество звуков. Трое обследуемых (Тимофей Б., Тимофей М., Таисия П.) не смогли выполнить пробу на придумывание слов с нужным количеством слога, так как что такое «слог» они не знают. Один обучающийся (Тимофей Б.) не смог назвать второй, третий, пятый звук в определённых словах. Все обучающиеся, кроме Дмитрия К., не справились с заданием, направленным на сравнение звукового анализа слова. Один ребёнок (Тимофей Б.) пробу на определение количество гласных и согласных в названных словах смог выполнить со второго раза, но всё равно допустил ошибки. Двое обследуемых (Кристина Н., Таисия П.) не смогла переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово. Все ученики путали согласные и гласные звуки, следовательно при определении ударного гласного в конце слова тоже у каждого возникли затруднения.

Количественный анализ результатов обследования звукового анализа слова представлен в приложении 2 таблица 12.

Качественный анализ результатов обследования пассивного и активного словаря показал, что словарный запас у всех обследуемых детей не

соответствует их возрасту. Свою мысль дети выражают медленно, допускают ошибки в согласовании слов. В ответах представлена бытовая лексика. Понятия «синонимы» и «однокоренные слова» не знают. Один обучающийся (Кристина Н.) вместо однокоренных слов меняет форму слова.

Количественный анализ результатов обследования пассивного и активного словаря представлен в приложении 2 таблица 13.

Качественный анализ результатов обследования грамматического строя в целом показал, что у каждого ребёнка отмечаются нарушения. В ходе обследования понимания предложений у двух обучающихся (Тимофей М., Кристина Н.) возникли трудности: не смогли правильно выбрать подходящее по смыслу слово. Три ученика (Тимофей Б., Тимофей М., Таисия П.) испытали затруднение в задании на преобразование имени существительного в единственном числе во множественное. У всех трёх обучающихся выражены аграмматизмы, которые проявляются в нарушении форм словообразования. Один обследуемый (Тимофей Б.) допустил большое количество ошибок при образовании имён прилагательных от существительных. Отмечено, что каждый школьник в ходе пробы на употребление предлогов допускал ошибки. Не все слова согласуют с предлогами.

Количественный анализ результатов обследования грамматического строя представлен в приложении 2 таблица 14.

Качественный анализ результатов обследования чтения показал, что все обследуемые не владеют пересказом. Ответы были по наводящим вопросам, однообразные. Смысл текста трое ребят (Кристина Н, Тимофей М., Таисия П.) не поняли. Сложным заданием для двух обучающихся (Тимофей М., Кристина Н.) определилось указание правильно написанной буквы рядом с зеркальным её изображением. Также у данных обучающихся отмечается послоговое чтение. Самое большое количество ошибок при чтении слогов и слов отмечается у Кристины Н. и у Таисии П.

Количественный анализ результатов обследования чтения представлен в приложении 2 таблица 15.

Качественный анализ результатов обследования письма показал, что у всех обследуемых отмечаются ошибки дисграфического и орфографического характера. При письме по слуху у всех детей отмечаются ошибки в написании строчных, заглавных, близких по месту образования и акустическим признакам букв, а также слогов обратных, оппозиционных, со течением согласных, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог. У троих ребят (Тимофей М., Кристина Н., Таисия П.) в ходе диктанта слов различной структуры были отмечены ошибки. У всех школьников отмечаются проблемы при записи предложения после однократного прослушивания и при написании диктанта. При списывании рукописными буквами с печатного образца Тимофей Б. допустил ошибки в написании заглавных букв и текста, у Тимофея М. отмечаются проблемы в написании строчных букв, слогов, предложений, Кристина Н. допустила ошибки в написании строчных, заглавных букв, а также текста. При списывании печатными буквами с рукописного образца каждый ребёнок допустил ошибки: Тимофей Б. не удерживает границу строки, использует элементы прописных букв, при работе с предложениями пропускает буквы, слоги, не дописывает слова, Тимофей М. и Кристина Н. также не удерживают границу строки, отмечается зеркальное написание букв, используют элементы прописных букв, при работе с предложениями пропускают буквы, слоги. При самостоятельной работе двое обучающихся (Тимофей Б., Кристина Н.) в задании «написать прописные гласные буквы, строчные согласные» не справились, один ребёнок (Тимофей М.) написал только строчные согласные. В ходе задания, где необходимо подписать предметные картинки, все обучающиеся допустили орфографические ошибки. Написание сочинения по сюжетной картине и заданной теме для всех трёх обследуемых вызвало затруднение: Тимофей Б. не смог выдержать заданную тему при написании сочинения, Тимофей М. не использует местоимения вместо повторяющихся существительных, текст однообразный, Кристина Н. справилась с данной темой, но текст получился скудный.

Количественный анализ результатов обследования письма представлен в приложении 2 таблицы 16, 17, 18, 19, 20.

### **2.3. Взаимосвязь выявленных нарушений устной и письменной речи младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

Учёными отмечается, что при лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии грубые нарушения моторики артикуляционного аппарата не наблюдаются. В медленных и недостаточно точных движениях языка и губ проявляются трудности артикуляции. Произвольные движения языка ограничены. Движение языка, высунутого его вверх, с загибанием кончика к носу является довольно сложным. При выполнении движения наблюдается повышение мышечного тонуса, пассивность кончика языка, а также истощение движений [22, с. 175].

Непроизвольные движения – вытягивание губ трубочкой, причмокивание, высовывание языка, облизывание, громкий плач и смех сохраняются. Многие ребята не могут по просьбе открыть рот, произнести какой-либо звук, но при этом зевание, чихание, плач, кашель сохраняются.

Кроме нарушения двигательной функции речевых мышц, также страдает и их чувствительность. Довольно большим трудом для ребёнка является найти нужную артикуляцию, так как он недостаточно хорошо чувствует положение своих артикуляторных органов. Вследствие чего возникают дополнительные сложности в процессе коррекции неправильно произносимых звуков.

Во всех случаях в первую очередь при псевдобульбарной дизартрии среди переднеязычных звуков нарушения имеют достаточно сложные дифференцированные произвольные артикуляционные движения. А именно страдает произношение смычных губных звуков, которое требует достаточных мышечных усилий, особенно двугубных (п, б, м) язычно-альвеолярных, а также нередко и ряда гласных звуков, тем более тех, которые

требуют подъема спинки языка вверх (и, ы, у). Произношение звуков глухое, но в некоторых случаях глухие могут быть звонкими. Провисание нёба приводит к носовому оттенку речи [7, с. 112].

Основным и наиболее стойким признаком дизартрии отмечается нарушение просодической стороны речи. Именно мелодико-интонационные нарушения в наибольшей степени влияют на разборчивость, чёткость, эмоциональную выразительность и даже семантическую структуру речи дизартрика.

При псевдобульбарной дизартрии отклонения фонематического восприятия являются производными, т. е. носят вторичный характер за счёт нарушения речевых кинестезий, проявляющиеся при морфологических и двигательных поражениях органов речевого аппарата.

В ряде случаев ребенок может верно различать звуки в речи от других людей, правильно произносить отдельные звуки, но не может верно использовать звуки в речи, так как здесь необходим более тонкий акустический и артикуляционный анализ. Осуществляется значительный разрыв между умением произносить звуки и употреблением их в речи [12, с. 11].

Результаты констатирующего эксперимента показали, что при произношении слогов с оппозиционными звуками младшие школьники смешивали фонемы, переставляли, добавляли слоги.

Нарушение фонематического слуха отразилось на письме у каждого обследуемого ребёнка: замены гласных, пропуски согласных.

Также можно отметить, что у всех троих обследуемых школьников было отмечено нарушение лексико-грамматической стороны, а именно ошибки в обозначении границ предложения, пропуск слов, неверное употребление связи управления. У двоих обучающихся (Кристина Н., Тимофей М.) наблюдалось слитное написание слов.

У двоих обследуемых детей младшего школьного возраста (Таисия П., Тимофей М.) чётко прослеживается несформированность зрительного и

оптико-пространственного восприятия: ребята пишут зеркально, не дописывают буквы или допускают ошибки в написании букв.

### **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.**

При обследовании состояния общей моторики было отмечено: ошибки при переключении с одного движения на другое, напряжение и скованность при выполнении упражнений, неточность, раскачивание из стороны в сторону.

Прослеживается несформированность артикуляционной моторики: удерживание позы с напряжением, нарушение мышечного тонуса, тремор губ.

Вследствие нарушения речевой моторики у обследуемых младших школьников в большей степени преобладали полиморфные нарушения звукопроизношения.

Фонематический слух у обучающихся тоже нарушен: ребята затрудняются в повторении за логопедом слогового ряда со звонкими и глухими звуками, с шипящими и свистящими, сонорными звуками. Также обследуемые испытывали затруднения в определении наличия нужного звука в слове и определении его места.

Активный и пассивный словарь не соответствует возрасту учеников. Свою мысль дети выражают медленно, допускают ошибки в согласовании слов. Понятия «синонимы» и «однокоренные слова» не знают. Зачастую речь детей аграмматична. Особые трудности у детей вызывают словоизменение и словообразование.

При самостоятельном письме отмечается наибольшее количество дисграфических и орфографических ошибок.

Основываясь на анализ результатов констатирующего эксперимента, были уставлены логопедические заключения:

- Тимофей Б. – общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия;
- Тимофей М. - общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, оптическая дисграфия;
- Кристина Н. - общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень

псевдобульбарной дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия;

- Таисия П. – общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, оптическая дисграфия;

- Дмитрий К. – общее недоразвитие речи III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Проведённое обследование позволяет сделать вывод о том, что обучающимся необходима коррекционная работа по коррекции дисграфии.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

В настоящее время дисграфия представляет собой довольно популярную проблему в начальной школе, в связи с тем, что наибольшее количество обучающихся допускает ошибки при письме.

На фундаментальных исследованиях Р. Е. Левиной, Л. С. Выготского, Л. С. Цветковой, А. Р. Лурия основываются современные представления о письме. Ученые отмечают, что процесс письма является важной основой для успешного обучения [26, с. 7].

Дисграфия, представляет собой своеобразное препятствие для успешного обучения обучающегося и не дает ему возможности выполнять простейшие учебные задачи [3, с. 18].

Такие исследователи как Р. И. Лалаева, Л. И. Аксенова, О. Б. Иншакова, Е. В. Жулина не один раз поднимали вопрос изучения дисграфии и пути её устранения.

Логопедическая работа при коррекции дисграфии у обучающихся младших классов заключается в диагностике речевых функций. Занимаясь вместе с логопедом, ребята обучаются умению верно произносить слова, а также уметь грамотно составлять предложения. В результате чего осуществляется развитие высших психических функций, мелкой моторики рук, при использовании игрового метода понимания речи.

Из этого следует, что преодоление дисграфии – это длительный процесс, требующий систематических и последовательных действий. При проведении коррекционной работы важно обращать внимание на потребности каждого

ребенка, его отдельный случай нарушения функции письма [5, с. 27].

В своих методических разработках И. Н. Садовникова выделяет такие направления работы по коррекции дисграфии как:

- развитие пространственных и временных представлений, фонематического восприятия и звукового анализа слов;
- обогащение словарного запаса;
- совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов;
- усвоение сочетаемости слов;
- обогащение фразовой речи обучающихся.

А. В. Ястребова в своей методике коррекционную работу направляет на совершенствование устной речи ребят, на развитие речемыслительной деятельности. В это же время осуществляется работа над всеми компонентами речевой системы (звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем). В данной работе выделяются несколько этапов [45, с. 13].

На I этапе особое внимание уделяется устранению недочетов фонетической стороны речи (в том числе формированию фонематических представлений).

Во время II этапа – заполнение пробелов в развитии грамматического строя и лексики.

В процессе III этапа осуществляется развитие и совершенствование связной речи.

Рекомендуется осуществлять коррекционную работу соблюдая определённую последовательность. Этот процесс должен проходить в несколько этапов. В зависимости от механизмов нарушений письменной речи, определяется и содержание этапов.

Исследователи отмечают, что логопедическая работа должна основываться с учетом следующих принципов:

- принцип учета «зоны ближайшего развития» (процесс развития определённой психической функции в ходе коррекции дисграфии должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой

функции, т. е. того уровня, на котором задача может быть решена с небольшой помощью учителя) [20, с. 128];

- принцип учета психологической структуры процесса письма и чтения, а также характера нарушения речевой деятельности (процесс письма является достаточно сложной многоуровневой деятельностью, в структуре которой можно выделить определенные операции и звенья; в ходе логопедической работы мыслительную деятельность необходимо не только формировать, но и доводить её до автоматизма; вследствие чего имеется шанс на переход к нормализации целостной деятельности процесса письма);

- принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма (проявление письма при одном и том же виде дисграфии может быть разным; недостаточное развитие сложных форм фонематического анализа возможно лишь при легкой степени дисграфии; взяв во внимание данный факт, можно отметить, что направления логопедической работы дифференцируются опираясь на симптоматику и степень выраженности нарушения, а также на этап формирования навыков чтения и письма) [20, с. 129];

- принцип комплексности (в частых случаях возникновение дисграфии обусловлено недоразвитием устной речи, а также недостаточной сформированностью языковых обобщений);

- принцип системности (коррекция определённого типа дисграфии происходит на основе системы методов; применение тех или иных приёмов определяется целью, задачами логопедической работы, местом данного логопедического занятия в общей системе коррекционного процесса; к тому же данный принцип составляет в себе формирование речи в единстве всех ее компонентов как единой функциональной системы);

- принцип деятельностного подхода (процесс письма рассматривается как сложная многоуровневая деятельность, которая включает в себя довольно большое количество операций; в самом начале ставится задача – формирование нарушенных операций данной деятельности; затем постепенно

по мере автоматизации отдельных операций формируется сложная структура этой деятельности) [20, с. 129];

- принцип поэтапного («пошагового») формирования психических функций (выделяются определенные этапы логопедической работы в ходе коррекции дисграфии; данный принцип берёт во внимание последовательность формирования этой функции в онтогенезе, постепенное формирование умственных действий, а также постепенный характер формирования психических функций);

- онтогенетический принцип (в ходе формирования функций, обеспечивающих овладение письменной речью, важно учитывать этапы и последовательность их формирования в онтогенезе).

В процессе коррекции нарушений письма во внимание берутся и общедидактические принципы: доступности, наглядности, индивидуального подхода и т. д., а также такие специальные педагогические принципы, как:

- принцип целенаправленности педагогического процесса;
- принцип целостности и системности педагогического процесса;
- принцип гуманистической направленности педагогического процесса;
- принцип уважения к личности ребенка, в основе которого – разумная требовательность к нему [22, с. 14].

Одним из основных условий устранения дисграфических ошибок является коррекция и развитие правильного произношения звуков, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, а также зрительно-пространственных представлений [28, с. 12].

### **3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

В качестве основных направлений работы по преодолению дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии было выделено:

- 1) Развитие произвольного внимания, речеслуховой памяти, развитие динамического праксиса.
- 2) Развитие моторной сферы.
- 3) Развитие способности к звуковому анализу и синтезу.
- 4) Коррекция нарушений звукопроизводительной стороны речи.
- 5) Коррекция нарушений грамматического строя речи.
- 6) Обогащение лексической стороны речи обучающихся.
- 7) Развитие способности осуществлять языковой анализ и синтез на уровне слова, словосочетания, предложения и текста [27, с. 182].

На каждого обучающегося создан перспективный план индивидуальной коррекционной работы, которые представлены в приложении 3.

Для всех младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией (Тимофей Б., Кристина Н., Дмитрий К.) в занятия включена работа по формированию и развитию фонематических процессов.

Для двух детей с оптической дисграфией (Тимофей М., Таисия П.) на занятиях применяются задания и упражнения по развитию и совершенствованию зрительного внимания и памяти, зрительно-пространственной ориентации, буквенного гнозиса и праксиса, зрительно-ручной координации.

В начале работы с детьми-дизартриками не следует забывать о нормализации мышечного тонуса общей моторики, мелкой, мимической и артикуляционной мускулатуры. Для достижения результатов этого направления проводятся пальчиковые гимнастики, физические минутки, дифференцированный логопедический массаж и самомассаж [30, с. 49].

Дифференцированная артикуляционная гимнастика проводится для развития моторики артикуляционного аппарата. Учитывая степень нарушения моторики, выполняется пассивная, пассивно-активная и активная артикуляционная гимнастика.

Активная артикуляционная гимнастика постепенно усложняется и добавляются функциональные нагрузки. Нормализация моторики

артикуляционного аппарата направлена на улучшение качества артикуляционных движений (точности, переключаемости, плавности и т.д.) [28, с. 23].

Артикуляционная гимнастика выполняется сидя, так как в данном положении у ребенка прямая спина, не напряженное тело, руки и ноги находятся в расслабленном положении. У ребенка должна быть возможность видеть лицо не только взрослого, но и своё для того, чтобы самостоятельно осуществить контроль над правильностью выполнения упражнений.

Для развития двигательной функции губ (Тимофей Б., Тимофей М., Кристина Н.) используются упражнения «Заборчик» (необходимо улыбнуться, обнажив верхние и нижние зубы, которые стоят друг на друге, как заборчик), «Хоботок» (нужно вытянуть губы вперед длинной трубочкой).

Для развития двигательной функции нижней челюсти (Тимофей Б., Тимофей М., Кристина Н., Таисия П.) применяются следующие упражнения: «Обезьяна» (ребёнку необходимо опустить челюсть вниз с максимальным вытягиванием языка к подбородку), «Сердитый лев» (нужно челюсть опустить вниз с максимальным вытягиванием языка к подбородку и мысленным произнесением звуков [а] или [э] на твердой атаке).

Упражнения для развития двигательной функции языка у всех обучающихся: «Вкусное варенье» (необходимо улыбнуться, открыть рот, облизать верхнюю губу широким кончиком языка), «Качели» (необходимо улыбнуться, приоткрыть рот, поднять язык за верхние зубы и плавно опустить вниз за нижние).

Упражнения, направленные на развитие произвольного внимания, речеслуховой памяти, развитие динамического праксиса:

- «Шифровщик». Инструкция: «Сложи слова из заглавных букв».
- «Самый внимательный». Инструкция: «Прослушай текст и запомни, какого цвета игрушки на елке (цвета в тексте выделены курсивом). Раскрась елочные украшения в соответствии с описанием».
- «Суперкорреспондент». Инструкция: «Сейчас мы с тобой поиграем

корреспондентов. Каждый корреспондент должен уметь легко запоминать и быстро записывать самую сложную информацию. Сейчас я прочитаю задание, а тебе необходимо постараться все запомнить и точно выполнить. Читаю первый раз, чтобы ты познакомился с ним. Читаю второй раз, сейчас тебе его необходимо запомнить. Читаю третий раз, постарайся представить себе то, о чём я говорю. А ещё я считаю, что легче запомнить и правильно выполнить задание, если из текста по порядку выбрать все только самое важное».

С целью развития динамического праксиса важно использовать в структуре занятий физические минутки с музыкальным сопровождением и словесными инструкциями, а также упражнения, которые развивают межполушарное взаимодействие [5, с. 36].

В целях развития самоконтроля для двух обучающихся (Таисия П., Тимофей М) используется игра «Повтори за мной».

Для улучшения статической координации всех обследуемых проводятся игры «Цапля», «Кто дольше?».

В дальнейшем для развития динамической координации движений у обучающихся (Тимофей Б., Кристина Н., Дмитрий К.) применяют упражнения с изменением исходных и конечных положений по сигналу (например, бег из положения приседа).

Так как для всех 100% обучающихся необходимо развитие пространственной ориентировки, то применяются упражнения по словесной инструкции, например, повернись спиной к доске, покажи правой рукой левое плечо и т.д.

Для усовершенствования навыков мелкой моторики проводится самомассаж ладоней и кистей рук, а также упражнения с массажем суджоку, лепка из пластилина, мозаичная работа, продевание пуговиц на нить, штриховка на интерактивной доске.

В это же время с работой над моторикой и пространственной ориентацией закрепляется понимание и употребление пространственной лексики (предлогов, наречий), проводится разбор букв по элементам и их

расположению, отрабатывается прием конструирования букв из рук [31, с. 78].

Формирования произносительных навыков и умений осуществляется поэтапно. На первом этапе осуществляется постановка звуков. Постановка нарушенных звуков реализуется на индивидуальном занятии. Последовательность постановки звуков определяется в соответствии с физиологическим течением формирования звукопроизношения у детей, не имеющих отклонение.

Постановка звуков происходит перед зеркалом: показ артикуляции, показ кистью руки положения языка, показ профиля звука, наглядная демонстрация звука.

Постановка звука [щ] необходима четырём обучающимся (Тимофей Б., Тимофей М., Кристина Н., Таисия П.). Данный звук ставится присоединением к звуку [ш] звука [и] и раздвигая углы рта до получения [щ]. Либо ставим от [с'], поднимая язык зондом.

Постановка звука [л] требуется одному ребёнку (Тимофею М.). Процесс постановки происходит несколькими способами:

- от опорного звука: пропеть гласный [а], прикоснуться языком верхней губы.

- «Пароход гудит» (ребёнок прикусывает широкий кончик языка, произносит звук [ы] и получает звук [л]) [41, с.137].

Постановка звука [р] необходима трём ученикам (Тимофей Б., Кристина Н., Дмитрий К.). Звук [р] ставится несколькими приёмами:

- По подражанию: покажи, как рычит тигр; как работает машина.

- От опорного звука: обучающийся произносит звук [з], язык в это время поднят вверх, в следствие, получается звук, который напоминает звук [д]. В случае, если при произношении слышится звук [ж], необходимо пододвинуть язык ближе к резцам, усилить воздушную струю, а после добавить звук [а], должен слышаться слог «ра» [40, с. 71].

- Механический способ: широким кончиком языка нудно постучать по альвеолам со звуком [д], вибрирующие колебательные движения из стороны в

сторону воспроизводятся с помощью ватной палочки под кончиком языка, в итоге появляется звук [p].

На втором этапе работа заключается в автоматизации звуков.

Звук, который поставили, в речи закрепляется через слоги, слова, словосочетания, предложения. К тому же необходимо подбирать тексты, в которых довольно много закрепляемого звука.

В это же время развивается лексико-грамматическая сторона речи. Данный этап работы со звуками может проходить в форме как индивидуальных, так и в форме подгрупповых занятий.

Только после того, как фонема каждой из групп, близких по звукопроизношению или артикуляции, будет хорошо проработана наступает этап дифференциации. Здесь уже происходит формирование умения различать звуки оппозиционные и правильно использовать их в своей речи. На этапе дифференциации смешиваемые звуки постепенно различаются по моторным, двигательным и акустическим, слуховым признакам в виде игры. Работа по дифференциации звуков также основывается на зрительном и слуховом контроле [40, с. 89].

Чтобы успешно владеть письмом важно не только уметь отличать заданный звук из целого слова, но и выполнять более сложные фонематические операции, например, такие как уметь составлять звуковую схему слова и определять последовательность звуков в слове, находить место заданного звука по отношению к другим.

В этом случае используется упражнение на определении заданного звука в слове «Строитель». Инструкция: «Из названных звуков построй слова». Например: [п] [а] [р] [т] [а] и т.п. Также применяются задания на фонетический разбор слова.

Для всех 100% обследуемых в целях развития языкового анализа и синтеза применяются следующие упражнения:

- «Шифратор» (ученику необходимо расшифровать слово, при этом можно использовать только первый и последний звук изображенного

предмета);

- «Загадочное письмо» (ребёнку нужно записать названия предметов, которые изображены, пользуясь только при этом гласными или согласными буквы», например, «сорока» – «с\_р\_к\_»);

- «Путаница» (ученику показывают лист с со словами, в которых буквы перепутали своё место; их нужно расставить так, чтобы получилось слово, например «школа» - а ш о к л).

Для развития языкового анализа и синтеза структуры предложений используются такие задания как: составить схему предложения; в тексте найти предложения, которое состоит из заданного количества слов. Также применяются задания для успешного овладения навыками анализа и синтеза структуры текста: определить, где перед ребёнком текст, а где набор предложений, к тому же здесь ещё необходимо и обосновать свой ответ; восстановить отсутствующие знаки препинания; выделить предложения из сплошного текста; расположить предложения так, чтобы получился связный текст [37, с. 3].

Для коррекции нарушений грамматического строя речи у четверых обучающихся (Тимофей Б., Тимофей М., Кристина Н., Таисия П.) предлагаются:

- игра «Убежал предлог» (ученикам необходимо вставить в предложение подходящие по смыслу предлоги);

- игра «Собери слово» (нужно изменить слово таким способом (приставочным, суффиксальным, сложением двух основ), чтобы получилось новое);

- пазлы (собрать фрукты и игр ответить на вопросы, например, «Из чего приготовили варенье?», а на листе записать ответ по образцу: «яблочное варенье – из яблока»).

Обогащение лексической стороны речи обучающихся происходит с помощью таких заданий как: работа над значением пословиц и поговорок, фразеологизмов.

Имеется определённый порядок коррекции нарушения письма для каждого вида дисграфии, но методы и приёмы работы остаются без изменений, вследствие чего Л. С. Цветкова выделяет такие методы работы:

- метод распознавания звуко-буквы (ученику предлагается обозначить услышанный звук буквой, написать данную букву в тетради; подчеркнуть слово с заданным звуком; зачеркнуть нужную букву в слове, предложении или в тексте; выбрать подходящее изображение, в названии которого имеется обрабатываемый звук);

- метод схемы слова (школьнику необходимо соотнести предмет и схему слова; назвать предмет, который продемонстрирован на этой картинке, произнести звуки слова по порядку);

- метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой (обучающемуся нужно выбрать слово или иллюстрацию на определённый звук, а после обозначить звук буквой);

- метод Эббингауза (школьнику дают отработанные слова, в которых пропущены буквы; задача заключается в том, что нужно вставить пропущенные буквы, прочитать слово и записать его в тетрадь) [43, с. 139];

- метод исправления ошибок (обучающемуся предлагаются слова с ошибками; после чего слова соотносятся со звучащей моделью слова; необходимо найти и исправить ошибку, а затем записать слово правильно.);

- метод звуко-буквенного анализа (по названию предмета выбрать картинку, произнести название предмета, записать это слово в тетрадь, поставить ударение, определить количество слогов, назвать их, подчеркнуть согласные буквы);

- структурный метод (обучающемуся даётся слово, задача заключается в том, что нужно постепенно определить количество согласных и гласных; а затем составить схему к заданному слову).

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии необходима трём ученикам (Тимофей Б., Кристина Н., Дмитрий К.). Используются письменные упражнения:

- «Спиши текст» (обучающиеся на карточке получают текст, в слова которого необходимо вставить буквы; вставленные буквы нужно подчеркнуть);

- «Засели букву» (дети получают картинки с изображением предметов, которые начинаются на определённые звуки, необходимо распределить картинки по «домикам» со звуками [з] и [ж]; затем слова записать в тетрадь, разделив их на два столбика; буквы подчеркнуть);

- «Назовём ласково» (дети записывают слово, например «день», рядом записывают к нему уменьшительно-ласкательное значение – «деньки»);

- «Замени букву» (ребёнку проговариваются слова, он их прослушивает; необходимо заменить первый звук в словах на звук [ж] и объяснить их лексическое значение);

- «Где живёт звук?» (обучающимся нужно записать заданные слова в два столбика: 1 – слова, в которых звук [ш] стоит в начале слова, 2 – слова, в которых звук стоит в середине слова);

- «Словосочетания» (ученикам даётся карточка со словами в два столбика, необходимо из первого столбика подобрать подходящее по смыслу слово из второго столбика; затем записать полученные словосочетания, вставляя пропущенные буквы «р» и «л»; вставленные буквы нужно подчеркнуть) [17, с. 126].

- «Собери слово» (ребёнку предлагается карточка, в которой на два столбика разделены слоги; простым карандашом их нужно соединить, прочитать получившиеся слова, записать их в тетрадь);

- «Выбери букву» (задача для ученика заключается в том, что нужно вставить в слове верную букву, например, или «в», или «ф»).

Коррекция оптической дисграфии необходима двум обучающимся (Тимофей М., Таисия П.).

Для того, чтобы тренировать умение различать графемы, можно использовать упражнения «Шпион» и «Три слова».

Суть упражнения «Шпион» заключается в поиске и зачеркивании или

раскрашивании определенных букв в ряду разных символов: сначала в ряду отдельных букв, затем в составе словарных или знакомых слов, а после в обычном печатном тексте. Изначально рекомендуется давать детям крупный шрифт и уже после постепенно его уменьшать до обычного.

Упражнение «Три слова» используется для переключения масштаба, развития внимания к единицам разного уровня. Перед обучающимися изначально ставится задача – соединить стрелками пары одинаковых слов (три пары), после чего внутри этих самых слов нужно найти и раскрасить любым цветом определенные буквы [14, с. 467].

Рекомендуется использовать слова из списка знакомых словарных слов и подбирать их так, чтобы нагрузка была в зоне ближайшего развития ребёнка. В сочетаниях которые для детей трудные различный цвет на определённый промежуток времени используется как дополнительная опора. То есть сначала можно предлагать задание раскрасить одни и те же буквы одним и тем же цветом, или использовать теплые цвета для гласных, холодные для согласных, главное, чтобы у детей формировалась ассоциация буквы и цвета. Сочетания слов и букв внутри слов должны выбираться таким образом, чтобы стимулировать самостоятельное понимание или вспоминание некоторых базовых принципов. Например, в этом случае рекомендуется применять повторяющиеся слова с сочетаниями «жи - ши», «ча - ща», «оро» и т. д., а уже после этого можно давать задание подчеркивать совпадения букв в окончаниях существительных и прилагательных в словосочетаниях и т. п.

После того, когда выполнение упражнений «шпион» и «три слова» будет проходить с наибольшей скоростью и точностью, то уже можно будет давать задания сначала на переписывание одного слова на выбор, затем двух слов, а потом и трех.

После того, когда выполнение упражнений «шпион» и «три слова» будет проходить с наибольшей скоростью и точностью, то уже можно будет давать задания сначала на переписывание одного слова на выбор, затем двух слов, а потом и трех.

Упражнение «Собери слово» (разбросанные буквы слова «сорока», например, р о о с а к. Задание: собери слово из трёх букв («сор», «рос»), из пяти букв («сорок»), из шести («сорока»).

Используются письменные упражнения:

- «Повтори за мной» (логопед прописывает в тетради буквы «и», «у», обучающимся необходимо продолжить пропись данных букв, опираясь на образец);

- «Секретные буквы» (дети получают карточку со словами, в которых вместо определённых букв написаны цифры, например, буква «и» - цифра 2, буква «ш» - цифра 3, слово «Зар2к»; обучающимся необходимо расшифровывать слова, записать их в тетрадь, буквы подчеркнуть);

- «Буквы перепутались» (на доске записаны слова, в которых перепутан порядок букв «ш» и «и» (слово «шишка» - «шакиш»), дети определяют местоположения нужной буквы, записывают слова в тетрадь, буквы подчёркивают);

- «Найди букву» (ученик получает картинки с изображением предметов, в которых спряталась буква, необходимо найти букву и записать в тетрадь);

- «Какая буква?» (ребёнку даётся карточка с различными вариантами написания букв «к» и «н»; нужно рассмотреть их, назвать знакомые, обвести верные в синий кружок, а неправильно написанные зачеркнуть красным карандашом).

Работа со словами предполагает выполнение детьми следующих упражнений: отгадывание ребусов и кроссвордов; подбор слов в смысловый ряд (назвать признак предмета, обобщающее слово); деление слов на слоги с выделением ударного слога; чтение и записывание слов в обратном порядке («сон - нос»).

Использование данных методов в процессе коррекционной работы на логопедических занятиях, позволит оказать помощь детям с дисграфией, более эффективно.

Конспекты логопедических занятий по коррекции дисграфии у младших

школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии представлены в приложении 4.

### **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.**

Таким образом, после анализа литературы по вопросам коррекции дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии была составлена программа логопедической работы, а также план коррекционной работы на каждого ребёнка.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема речевого развития в настоящее время остаётся актуальной. А самым таким распространённым речевым нарушением является дизартрия.

Анализ литературных источников позволил описать психолого-педагогическую характеристику младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Изучив особенности устной речи и фонематических процессов у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии, можно сделать вывод, что расстройство речи у детей определяется наличием разнообразных нарушений фонематической стороны, что в дальнейшем приводит к ошибкам в процессе письма.

Проанализировав литературные источники, можно сделать вывод, что письмо представляет собой сложный процесс, содержащий в себе психофизиологические механизмы.

Очень часто процесс письма базируется на достаточном уровне сформированности некоторых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, их правильного произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Нарушение даже некоторых из них может вызвать проблемы в процессе письма. Препятствие в овладении обучающимися грамотой в начале обучения и усвоении грамматики родного языка обозначается понятием «дисграфия». Можно дисграфические ошибки разделить на следующие группы: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; слитное написание слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Во время исследования были рассмотрены и изучены научные работы таких педагогов, как, Л. С. Выготский, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина.

В рамках проведения констатирующего эксперимента в качестве базы было выбрано муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

средняя общеобразовательная школа №6, расположенное по адресу: город Карпинск, ул. Куйбышева, 27.

Качественные и количественные результаты обследования показали, что в начальных классах существуют дети, у которых недостаточно сформированы моторная сфера, фонематические процессы, фонетическая и лексико-грамматическая стороны речи, а также недостаточно сформированы зрительно-пространственная ориентировка и графо-моторные навыки.

Обработка результатов обследования в свою очередь показала прямую связь между нарушениями устной и письменной речи у обучающихся.

В процессе обследования письма все школьники продемонстрировали наличие дисграфических ошибок в виде пропусков букв и слов, замен и смешения букв, ошибки связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи, а также орфографические ошибки.

Проведённый нами анализ научной литературы по изучаемой проблематике позволил сделать вывод, что коррекционная логопедическая работа по преодолению нарушений письма у младших школьников должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной.

На основе анализа констатирующего эксперимента было спланировано содержание логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, а также подобраны необходимые методы и приемы для проведения коррекционной работы.

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

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для пед. вузов. М., 2009. 320 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
3. Ахутина Т. В. Нарушения письма : диагностика и коррекция. СПб., 2004. 245 с.
4. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие. М., 2009. 287 с.
5. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Логопедия. Заикание : учеб. пособие. М., 2012. 219 с.
6. Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. СПб., 2018. 190 с.
7. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
8. Возрастная психолингвистика : хрестоматия : учеб. пособие / сост. К. Ф. Седов. М., 2004. 318 с.
9. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 470 с.
10. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2005. 351 с.
11. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : учеб. пособие. М., 2005. 96 с.
12. Гуровец Г. В., Маевская С. И. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой формой дизартрии и ринофонией и методы коррекционного воздействия // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых / под ред. В. И. Селиверстова, С. Н. Шаховской. М., 1985. С. 43-51.
13. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи : метод. пособие. СПб., 2005. 180 с.
14. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся

начальных классов. М., 2015. 320 с.

15. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 373 с.
16. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2000. 280 с.
17. Коваленко О. М. Коррекция нарушения письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учеб.-метод. пособие. М., 2008. 182 с.
18. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб., 1997. 286 с.
19. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие. СПб., 1998. 264 с.
20. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 310 с.
21. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития. СПб., 2004. 208 с.
22. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 701 с.
23. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у школьников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. СПб., 2001. 100 с.
24. Лукашенко М. Л., Свободина Н. Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме : практ. методика устранения недостатков правописания у школьников мл. кл. М., 2004. 126 с.
25. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М., 2003. 384 с.
26. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма. М., 1950. 23 с.
27. 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: 16.07.2022).

28. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1965. С. 46-66.

29. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001. 286 с.

30. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Ростов н/Д, 2006. 122 с.

31. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д. 2002. 448 с.

32. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1973. 272 с.

33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. 712 с.

34. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов. М., 1997. 256 с.

35. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 1. С. 208-213.

36. Спирина А. В. Формирование пространственных представлений у детей с дизартрией // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4. С. 73-76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-s-dizartriey> (дата обращения: 16.08.2022).

37. Спирина Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1988. № 5. С. 3-9.

38. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2005. 51 с.

39. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи

удетей : пособие для воспитателей дошкол. учреждений. М., 2013. 232 с.

40. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

41. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 239 с.

42. Хватцев М. Е. Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 2. С. 348-373.

43. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : учеб. пособие. Воронеж, 2005. 360 с.

44. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психолингвистика : хрестоматия : учеб. пособие / сост. К. Ф. Седов. М., 2004. С. 113-143.

45. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок : комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с мл. школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М., 2007. 60 с.