

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Коррекция нарушений письма у младших школьников с дизартрией

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Евстигнеева Юлия Сергеевна
Обучающийся ЛГП-1801z группы

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	5
1.1. Закономерности становления письма у детей с нормальным речевым развитием.....	5
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизартрией	8
1.3. Характеристика нарушений устной речи и письма у младших школьников с дизартрией	12
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	17
2.1. Организация, принципы, методика изучения состояния устной речи и письма у младших школьников с дизартрией	17
2.2. Анализ результатов обследования состояния устной речи и письма у младших школьников с дизартрией	22
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ВЫЯВЛЕННЫХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	38
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с дизартрией	38
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с дизартрией.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	51

ВВЕДЕНИЕ

В жизни каждого человека речь играет очень важную роль. Она является средством коммуникации, обмена мыслями людей между собой. Без речи люди не имели бы возможность организовывать коллективную деятельность, добиваться взаимопонимания друг с другом.

Полноценное общение является необходимым условием для нормального социального контакта, что расширяет представление ребенка об окружающей его жизни. Овладение речью ребенком регулирует его поведение в определенной степени, помогает спланировать свое адекватное участие в различных формах коллективной деятельности.

Вследствие органического поражения центральной нервной системы, у детей с дизартрией нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика. Это приводит к нарушениям речи и к трудностям обучения письму.

Проблема нарушения письменной речи у младших школьников – одна из самых актуальных для обучения, потому как письмо и чтение становится средством дальнейшего получения знаний.

У обучающихся начальных классов трудности овладения письмом выявляются довольно часто. У И. Н. Садовниковой, А. Ф. Спириной, А. В. Ястребовой имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ.

В исследованиях О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма, но в тоже время многие теоретические вопросы остаются малоизученными.

Повышение эффективности коррекции логопедической работы по устранению нарушений устной речи и письма у младших школьников с дизартрией является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии.

Актуальность проблемы исследования определила выбор темы

выпускной квалификационной работы: «Коррекция нарушений письма у младших школьников с дизартрией».

Объект исследования – состояние устной речи и письма у младших школьников с дизартрией.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией.

Цель исследования – на основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента подобрать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с дизартрией.

Задачи:

1. Проанализировать специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить состояние устной речи и письма у младших школьников с дизартрией, проанализировать полученные результаты.
3. На основе анализа результатов, обосновать направления, подобрать содержание логопедической работы по коррекции письма у младших школьников с дизартрией.

Методы исследования:

Теоретические. Анализ медицинской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез.

Эмпирические. Изучение медицинской, психолого-педагогической документации на ребенка, педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, логопедическое обследование, количественный и качественный анализ полученных данных.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №23, расположенной по адресу: город Екатеринбург, ул. Павла Шаманова, 54/2.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из: введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности становления письма у детей с нормальным речевым развитием

Развитие устной и письменной речи было изучено Л. С. Волковой, Л. С. Выготским, А. Н. Гвоздевым и другими.

Овладевая навыками чтения и письма, обучающийся начальной школы обращает внимание на то, из чего состоит его речь. Необходимость звукового анализа заставляет ребенка выделить слова из предложения, звуки из слова. Должен быть хорошо развит фонематический слух, ведь его недоразвитие может стать причиной затруднения в произношении звуков [1, с. 387].

Речевая деятельность – процесс словесного общения с целью передачи и усвоения общественно-исторического опыта, установления коммуникации, планирование своих действий [21, с. 142].

Умение строить грамматически-правильное высказывание положительно влияет на формирование коммуникативной функции речи и социализацию. Правильная речь формируется за счет анализа речи окружающих людей, обобщения и отбора общих правил грамматики, а также закрепления этого в собственной речи [24, с. 72].

Данный вопрос описывался в работах А. Н. Гвоздева, Т. Н. Ушаковой, Д. Б. Эльконина и др.

А. Н. Гвоздев установил последовательность формирования грамматического строя речи: сначала усваивается все типичное, все продуктивные формы в словообразовании и словоизменении. Постепенно, путем подражания окружающих, образцы перенимаются в целом виде. Все, что нарушает нормы этой системы, из речи вытесняется [1, с. 161].

Для младшего школьника сложность составляет понимание

прочитанного им текста. Владению чтением способствуют: звуковой анализ, звуковой синтез, умение бегло и плавно читать, сформированность сложных мыслительных процессов, позволяющих понять смысл и идею содержания [22, с. 145].

«Понимающее» чтение даётся не сразу. Для его формирования может помочь выразительное чтение вслух в первую очередь учителем, а потом учениками. Читаемый текст должен дополняться интонацией, которая покажет эмоциональное отношение к прочитанному [22, с. 145].

До обучения грамоте ребёнок с нормально формирующейся речью может отличить звуки речи и близкие по звучанию фонемы, общаясь пользуется ими. Изначально он слышит и проговаривает звуки речи без внимательного выделения каждого [18, с. 172].

Развитию грамматического строя языка способствует письменная речь. С ее помощью ребенок учится грамматически, верно, строить речь.

Следовательно, у детей с нормальным уровнем развития, совершенствование устной речи проходит в наиболее короткие сроки: улучшаются все функции языка, быстро развиваются объёмы пассивного и активного словарей, усваиваются различные части речи и активно используются в высказывании.

Другой отличительной особенностью младшего школьного возраста является овладение письменной речью. Л. С. Выготский отмечает, что надо уметь отличать друг от друга письмо и письменную речь [5, с. 189].

Процесс письма – это процесс кодировки устной речи на основе обозначения буквами. Изучение чтения и письма закладывают основу обучения грамоте. На их основе создается база для изучения письменной речи [1, с. 383].

Письменная речь – это процесс создания и оформления связного высказывания (текста) на основе механизмов кодирования (записи) и декодирования (чтения) устной речи [14, с. 204].

Письменная речь разделена на два функциональных блока:

1. Письма-процесса кодирования звучащей речи в письменную речь с применением правил грамматики и правописания;

2. Письменной речи-процесса связного высказывания [35, с. 3].

Л. С. Выготский в своих работах отмечал, что, овладевая письменной речью, ребенок усваивает сложную символическую систему знаков. Подготовка к ней начинается за долгое время до поступления в школу путем, перехода от рисования вещей к «рисованию речи» [47, с. 3].

Л. С. Цветкова, с опорой на труды Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, выделила следующие предпосылки [47, с. 139]:

1. Должна быть достаточно сформирована или сохранена устная речь. Ребенок должен без трудностей владеть речью, быть способным к аналитико-синтетической речевой деятельности.

2. Должен быть сформирован или сохранен слухо-пространственный, зрительно-пространственный гнозис, сомато-пространственные ощущения, разные виды восприятия.

3. Должна быть хорошо сформирована двигательная сфера (различные виды целенаправленного действия рук, подвижность, устойчивость, переключаемость мелкой моторики).

4. Должны быть сформированы абстрактные способы деятельности (должен наблюдаться постепенный переход от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями).

5. Должно быть сформировано общее поведение (саморегуляция, регуляция, контроль за действиями, намерениями и мотивами поведения).

На основании трудов А. Р. Лурии, Л. С. Выготского и Л. С. Цветковой, Е. А. Логинова выделила два уровня предпосылок развития навыка письма у детей с нормативным речевым развитием. Между собой они взаимосвязаны [14, с. 12].

1. Нейрофизиологический уровень. Комплекс функциональных предпосылок письменной речи является многоуровневой системой с большим количеством когнитивных и речевых функций. Нейрофизиологическая основа

овладения навыком письма зависит во многом от развития слухового и зрительного восприятия, межсенсорное взаимодействие, моторные функции, слухо-оптико-моторная координация. Достигая минимальный уровень развития, они дают оптимальные возможности для проведения операций графического моделирования звуковой структуры слова, звукобуквенной символизации, осуществления графомоторной программы. [10, с. 15].

2. Психологический уровень. Память, внимание, мышление – необходимые компоненты для усвоения и реализации письма. Кроме того, необходима мотивация, произвольная саморегуляция и волевое усилие, ведь из принято считать ведущими элементами в организации абсолютно любой деятельности [14, с. 12].

Вывод: процесс усвоения устной речи и письма – это сложный процесс, где задействованы кинестетический, зрительный, слуховой анализаторы. Ребенок осваивает письмо не сразу, а постепенно и на первоначальных этапах значимую роль следует отдать проговариванию. Функция действует речедвигательная.

Для овладения процессом письма требуется время, ведь это длительный, динамичный процесс. Он заключается в приобретении определенных знаний, умения излагать собственные мысли в письменной форме при многократном повторении. В процессе практической деятельности все зависит от состояния психических функций и процессов, степени сформированности всех сторон речи.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизартрией

Как было сказано С. В. Волковой, дети с дизартрией представляют собой сложную неоднородную группу. Нет никакой связи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений [15, с. 157].

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи,

обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Она возникает по в результате того, что язык, губы, нёбо, голосовые связки и диафрагма не имеют возможности совершать движения в полном объеме [24, с. 132].

Дизартрия и наиболее тяжелые формы, могут встретиться у детей с сохранным интеллектом, а легкие, «стертые» проявления могут выявиться и у нейротипичных детей, и у детей с олигофренией [15, с. 157].

Детей с дизартрией по клинико-психологической характеристике разделяют на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития:

- 1) с нормальным психофизическим развитием;
- 2) с церебральным параличом;
- 3) с олигофренией;
- 4) с гидроцефалией;
- 5) с задержкой психического развития;
- 6) с минимальной мозговой дисфункцией [15, с. 157].

Последняя форма больше всего распространена среди учащихся специализированных дошкольных и школьных учреждений.

Классификация дизартрии по степени внятности и разборчивости речи:

1. Самая легкая степень. Присутствуют отдельные неточности в артикуляции, незаметные для окружающих. Выявляются в процессе обследования.

2. Речь невнятная, но разборчивая. Дефекты слышны всем окружающим, но другие компоненты могут не страдать.

3. Речь, понятная только близким ребенка. К такой речи окружающим людям необходимо прислушиваться и привыкать.

4. Самая тяжелая. Речь не внятна и не разборчива. Страдают все звуки, но это не анартрия, так как речь всё же есть. Ребёнок с такой формой испытывает большие трудности с качественной артикуляцией [15, с. 161].

Дифференциальная диагностика дизартрии основывается на:

- размещении очага поражения;
- степени поражения;
- синдромологическому подходу;
- структуры речевого дефекта [32, с. 87].

По степени поражения главными показателями при диагностике являются: мимика, дыхание, голосообразование, рефлекторные движения языка, положение языка, удержание артикуляционной позы, произвольные движения языком, губами, мягкое небо, гиперкинезы и звукопроизношение [32, с. 89].

Психолого-педагогические особенности детей с дизартрией проявляются в особенностях развития высших психических функций.

Нарушение внимания можно увидеть у большего количества детей с дизартрией. Следующие факты говорят о нарушении этой психической функции:

1. Перебивает разговор взрослых.
2. Не дослушивает задание до конца.
3. По инструкции воспитателя не может долго сидеть на месте.
4. В игровой деятельности со сверстниками перебивает, громко кричит.
5. Легко отвлекается.

Нарушение внимания сказывается на памяти. У этих детей понижены вербальные виды запоминания, может наблюдаться нарушение моторной и двигательной памяти, зрительно-пространственное восприятие [38, с. 150].

Мышление. Если интеллект первично нарушен, то в этом случае будет и недоразвито мышление. Учащиеся с дизартрией могут иметь и нормальный интеллект. При общем недоразвитии речи и дизартрии может наблюдаться снижение познавательной деятельности, но оно легко преодолимо по мере комплексного развития речи. [24, с. 32].

Двигательные нарушения выявляются на более поздних сроках формирования двигательных функций.

Расстройства эмоционально-волевой сферы проявляются в виде

повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Такие дети требуют постоянного внимания и с раннего возраста много и часто плачут. Наблюдается нарушение сна, аппетита, нарушение пищеварения и расстройство желудочно-кишечного тракта, диатеза. Они с трудностью приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

Детям характерны резкие скачки настроения, раздражительность, тревожность, может проявляться непослушание и упрямство. При утомлении беспокойство усиливается, свойственны реакции истероидного типа: могут падать на пол и начать кричать. Другие, наоборот, заторможены в действиях, пугливы, с трудностью приспосабливаются к новой обстановке, избегают действий, приносящие негативные эмоции и переживания [15, с. 158].

У детей с дизартрией не наблюдаются выраженные параличи и парезы, но моторику можно охарактеризовать недостаточно развитой координацией, неловкостью, неточностью движений, с задержкой развивается готовность руки к письму. Вследствие этого отмечается трудно разборчивый почерк. Выражены нарушения интеллектуальной деятельности [15, с. 158].

Детям с дизартрией свойственно медленное развитие пространственно-временных представлений, медленное развитие ориентировки в пространственных признаках, фонематическом анализе и конструктивном праксисе.

При дизартрии нарушается организация двигательной программы посредством несформированности операций оформления высказывания: голосовых, темпо-ритмических, артикуляционно-фонетических и просодических нарушений.

Лингвисты призывают обратить внимание на просодические средства высказывания, с точки зрения изучения взаимосвязи семантики и синтаксиса: включение нужной интонации, расстановку пауз, выделение отдельных элементов высказывания акцентом [15, с. 159].

Вывод: приведенные данные особенностей детей с дизартрией показывают, что они нуждаются в систематическом, комплексном обучении,

ориентированному на формирование и коррекцию фонетической стороны речи, фонематических процессов, развитие лексического и грамматического строя речи.

1.3. Характеристика нарушений устной речи и письма у младших школьников с дизартрией

Многие исследователи, в том числе И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, выявили, что дети с дизартрией входят в группу риска по возникновению нарушений речи и письма.

О. В. Правдина, Л. В. Лопатина, Е. Н. Винарская и другие в своих трудах освещали причины возникновения дизартрии, ее проявления в виде речевых и неречевых нарушений.

Недоразвитие фонематического слуха приводит к появлению ошибок в звуковом анализе. Они влекут за собой ошибки в письменной речи: пропуску, перестановке, вставке лишних букв или слогов. Провоцировать пропуски букв и слогов может:

а) встреча одноименных букв на стыке слов: «го(л) лучший среди остальных, ко(т) только мой».

б) соседство слогов, включающие одинаковые буквы, чаще гласные, чем согласные: го(во)рила, ре(зе)рв и т.д.

О трудностях анализа последовательности звуков в слове говорят перестановки букв и слогов. При этом слоговая структура слов может быть не искажена: козёл – «колёз», плюшевого – «плюшегово», лентой – «летней» и др.

Перестановки, которые могут исказить слоговую структуру слов:

- односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: от двери – «то двери», от дома – «то дома».

- двусложные слова, состоящие из прямых слогов, один слог заменяется другим: кола – «коал», папа – «паап»

- слова, имеющие стечение согласных: стул – «сутл», палка – «пакла» и т.д.

Вставки гласных букв при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный». Это объясняется призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма.

В основе ошибок, связанных с фонематическим восприятием, являются трудности в дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. Обычно к ним относятся парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. На письме происходит смешение букв [35, с. 17].

Важную роль в письме играет и зрительное восприятие. Способность ученика оценивать правильность написания букв, благодаря кинестезиям, даёт возможность вносить изменение в движениях до совершения ошибки. Если кинетическая и динамическая сторона двигательного акта недостаточно развита, то кинестезии не могут иметь направляющего значения. Это приведет к смешению букв на письме, написание первого элемента которых требует одинаковых движений [34, с. 217].

На стадии связного письма наблюдается увеличение количества ошибок, связанных с ускоренным темпом и большим объёмом письменных работ. Умение вносить изменения до совершения ошибки в ходе письма, может сформироваться, когда разработана система графических упражнений в букварном периоде [16, с. 93].

Особенное искажение фонетического наполнения слов проявляется в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письменной речи:

- а) в пределах слова: «магазин», «за зашиной»;
- б) в пределах словосочетания: «у деда Модоза»;
- в) в пределах предложения: «Мальчик ел варенье и хлебм»

Примеры антиципации в письменной речи:

- а) в пределах слова: «на кривах», «дод крышей».
- б) в пределах словосочетания
- в) в пределах предложения: «Пичкм поют». «Жалобко замыкал котенок» [35, с. 23].

Большое отличие письменной речи от устной в том, что при разговоре все слова человек произносит слитно, а при письме слова располагаются отдельно друг от друга.

Различие правил устной и письменной речи способно создать сложности на начальном этапе усвоения письменной речи. Написание способно обнаружить такие проблемы анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: неумение определить и выявить в потоке речи устойчивые речевые единицы и их элементы. Это может привести к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова [17, с. 109].

В некоторых случаях слияние слов провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов: ученик сбивается, проговаривая одновременно при письме слова и на этом «общем» звуке переходит на следующее слово. Тяжелое восприятие речевых единиц приводит к отсутствию границ предложений, заглавных букв, точек, запятых [13, с. 204].

Ошибки как на уровне словосочетания и предложения выражаются в аграмматизмах. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему, позволяющей выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет обучающимся уловить категориальные различия частей речи [16, с. 87].

Затруднения в оперировании однородными членами предложения:

«Этот фильм учит настоящей дружбе, товариществе и верности».

Неспособность в определении ведущего слова в словосочетании приводит к ошибкам в согласовании: «Покрытым листьями асфальт был невероятно прекрасен» – вместо «покрытый листьями асфальт»; управления: «по тропках поля», «сквозь кустов».

Употребление предлогов: обучающиеся могут опускать, заменять, а иногда удваивать.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1.

Для овладения процессом письма требуется время, ведь это длительный, динамичный процесс. Он заключается в приобретении определенных знаний, умения излагать собственные мысли в письменной форме при многократном повторении. В процессе практической деятельности все зависит от состояния психических функций и процессов, степени сформированности всех сторон речи.

Речевые нарушения отличаются по формам и по степени выраженности. Могут затрагивать только фонетическую сторону речи, а могут смысловую, словарный запас, грамматический строй. Кроме того, они могут проявиться в изменении темпа и плавности речи, в расстройствах письма и чтения.

Правильная речь формируется за счет анализа речи окружающих, обобщения, отбора общих правил грамматики и закрепления в собственной речи.

Одной из причин нарушения речи может быть перенесенное органическое поражение мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др. Возникает псевдобульбарный паралич или парез, обусловленный поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. В результате нарушается общая и речевая моторика.

При дизартрии недостатки произношения, трудности формирования фонематических процессов, а также лексико-грамматического строя могут негативно сказываться на развитии письменной речи.

В формировании предпосылок для овладения письмом необходимо время, так как это длительный, динамичный процесс. Он состоит из усвоения определенных знаний, приобретения умений, изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения, практической деятельности. Многое зависит, в какой степени сформированы все стороны речи, в каком состоянии находятся психические функций и процессы.

Дети нуждаются в систематическом, комплексном, специальном обучении, которое направлено на формирование и коррекцию фонетической стороны речи, фонематических процессов, развитие лексического и грамматического строя речи.

Правильная диагностика способствует правильному составлению системы работы по коррекции дисграфии у младших школьников с дизартрией.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы, методика изучения состояния устной речи и письма у младших школьников с дизартрией

Анализ предоставленных сведений в литературе о состоянии устной и письменной речи у младших школьников с дизартрией показал, что недостатки произношения оказывают неблагоприятное влияние на развитие лексико-грамматической стороны речи, а именно грамматического оформления высказывания.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МАОУ СОШ №23 по адресу г. Екатеринбург, ул. Павла Шаманова, 54/2 с 17 января по 2 марта. Приняли участие 5 обучающихся параллели 2 классов в возрасте 8-9 лет – 2 мальчика и 3 девочки. В экспериментальную группу вошли обучающиеся, не успевающие по предмету русский язык, которые имеют специфические ошибки на письме, в отличие от одноклассников. Данные обучающиеся посещают занятия логопеда, дефектолога и психолога на базе школы.

Все учатся по общеобразовательной программе «Школа России». У обследуемых детей по медицинским заключениям дефекты в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах не выявлены.

Характеристика обучающихся в процессе обследования.

1. Вероника С. 8 лет. Во время логопедического обследования Вероника очень часто отвлекалась от занятия на посторонние предметы (играла с линейкой, стучала ей по столу, бросала на пол). К концу занятий у девочки наблюдалась утомляемость.

2. Ксения К. 9 лет. Во время логопедического обследования Люба была сосредоточена на выполнении заданий. Сидела спокойно, но часто задавала посторонние вопросы. К концу занятий наблюдалась утомляемость.

3. Ярослав Б. 8 лет. Во время логопедического обследования Ярослав

очень долго рассматривал картинки. Далее стал уже отказываться от занятия и начинал рисовать карандашом в посторонних местах (на парте, стуле, обрывках тетради). К концу занятий наблюдалась утомляемость и сниженная концентрация внимания.

4. Любовь Б. 9 лет. Во время логопедического обследования Ксюша вела себя спокойно. Наблюдался очень большой интерес на выполнение заданий, связанных с обследованием моторной сферы. К концу занятий наблюдалась утомляемость.

5. Тимур Д. 9 лет. Во время логопедического обследования Тимур с трудом понимал инструкцию к заданиям. На примере мы показывали, как правильно выполняется задание. К концу занятия наблюдалась утомляемость и сниженная концентрация внимания.

Цель: обследование состояния устной и письменной речи у младших школьников с дизартрией.

На время выполнения эксперимента, нами были поставлены следующие задачи:

- 1) Изучить методики обследования, разработать содержание и план констатирующего эксперимента;
- 2) Подобрать необходимые диагностические материалы для выявления нарушений;
- 3) Реализовать программу констатирующего эксперимента;
- 4) Проанализировать полученные данные обследования и определить основные направления коррекционной работы.

Нами были использованы следующие методы: изучение медико-педагогической документации на обучающихся, наблюдение, исследование, беседа.

В процессе изучения медицинской, педагогической документации и личного общения, были изучены участники исследования. Общие сведения записывались со слов родных, на основании документов, анкет, предоставляемые классными руководителями учеников ежегодно. Результат

обследования общего и речевого анамнеза зафиксирован в сводной таблице в приложении. (Приложение 1).

Чтобы правильно определить последовательность логопедического обследования, мы учитывали следующие принципы:

1. Принцип индивидуального подхода. Он предполагает соответствие материала развитию школьника.

2. Принцип от простого к сложному. Он позволяет обучающемуся выполнить каждую пробу успешно с дальнейшим нарастанием сложности. Этим создает хороший эмоциональный настрой и дополнительную мотивацию для будущих проб.

3. Принцип учета возрастных особенностей детей. Он указывает на подбор материала, методов и организации обследования, соответствующий особенностям и возрасту младших школьников.

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. Является определяющим для определения основных направлений коррекционной работы.

При проведении обследования мы опирались на учебно-методическое пособие «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой [41].

Обследование включало в себя изучение состояний:

1. Общей моторной сферы.
2. Произвольной моторики пальцев рук.
3. Мимической моторики.
4. Анатомического состояния органов артикуляционного аппарата.
5. Моторики органов артикуляционного аппарата.
6. Динамической организации движений артикуляционного аппарата.
7. Фонетической стороны речи.
8. Просодической стороны речи.

9. Темпо-ритмической стороны речи.
10. Речевого и неречевого дыхания.
11. Слоговой структуры слова.
12. Функций фонематического слуха.
13. Фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза
14. Пассивного и активного словаря.
15. Грамматического строя.
16. Обследование чтения.

Особое внимание хотелось выделить обследование письма, которое поможет определить типы ошибок.

Письмо по слуху:

1. Запись букв: строчных, прописных и близких по месту образования и акустическим признакам (в случае забывания обозначить букву точкой).

2. Запись слогов: прямых, обратных, закрытых, со стечением согласных; слогов, где один и тот же согласный звук входит в мягкий, в твердый слог; оппозиционные слоги;

3. Диктант слов различной структуры.

4. Запись предложения после однократного прослушивания.

5. Диктант из текста должен отвечать программным требованиям того класса, в котором обучается ребенок.

6. А. Списывание рукописными буквами с печатного абзаца:

а) букв (прописных, строчных);

б) слогов;

в) слов;

г) предложений с рукописного текста;

д) предложений с печатного текста;

е) текста.

6. Б. Списывание печатными буквами с рукописного образца:

а) букв (строчных и прописных);

б) слогов;

- в) слов;
- г) предложений;
- д) текста.

7. Самостоятельное письмо:

- а) запись прописных гласных букв, строчных согласных;
 - б) запись разных слогов (закрытые, открытые, прямые, обратные);
 - в) запись одно-, двух-, трех-, четырехсложных слов;
 - г) подпись предметных картинок;
 - д) придумать предложение и записать его;
 - е) дать подпись к сюжетным картинкам (предложения);
 - ё) составить предложения из данных слов и записать их;
 - ж) составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (для обучающихся 2 классов).
- з) составить и записать рассказ на определенную тему.

Для объективной оценки состояния младших школьников соблюдались следующие условия:

- Создание комфортных условий в виде индивидуальной формы работы и установление положительного эмоционального контакта на предстоящую работу.
- Поочередность наглядных и словесных методик, для предупреждения утомления.
- Учет работоспособности.
- Четкое и доступное объяснение инструкции к заданиям.
- Предложение в начале занятия упрощенных упражнений для создания ситуации успеха.

Таким образом, применение всех принципов позволяет определить общую картину, научно обосновать и разработать систему дальнейшей коррекционно-логопедической работы.

2.2. Анализ состояния устной речи и письма у младших школьников с дизартрией

Диагностика осуществлялась индивидуально для каждого ребенка. Обследование проводилось в первой половине дня и заняло четыре дня на каждого. К концу дня у всех детей наблюдалась утомляемость, низкая концентрация внимания, отвлекаемость от работы.

Для данных детей было сложно понимать инструкцию, приходилось повторять вопросы, демонстрировать образец выполнения заданий несколько раз. Тем не менее, на контакт обучающиеся шли хорошо, были заинтересованы в выполнении заданий.

Каждый результат рассматривался индивидуально. Это необходимо для последующего перспективного плана коррекционной работы.

В начале констатирующего эксперимента нами был проанализирован пакет медико-педагогической документации на обучающихся. Исследование анамнестических данных показал нам, что пренатальный, натальный и постнатальный периоды протекали с отклонениями. Данные представлены в таблице 1. (см. Приложение 2).

Количественные результаты обследования состояния общей моторики показаны в таблице 2. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, качественный анализ результатов показал, что высокий показатель был получен у Тимура Д., Любови Б. (средний балл 2,8), низкий показатель был получен у Вероники С., он составил 2 балла.

Следует отметить:

1. При обследовании двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля, у 60% (Вероники С., Любови Б., Ярослава Б.) обучающихся возникли проблемы, связанные с последовательностью выполнения движений, замедленным темпом, дети постоянно отвлекались на посторонние предметы, задавали вопросы о правильности выполнения проб. 40%

обучающихся показали наиболее хорошие результаты (Тимур Д., и Ксения К.) Ребята соблюдали правильную последовательность движений, переключаемость точная. Возникли трудности с исключением «запретного движения». У Вероники пробы практически не получались, объем движений оказался не полным, движения выполнялись неуклюже, с помощью педагога.

2. 40% обучающихся (Вероника С., Ксения К.) показали низкий уровень статической координации движений. Они не могли удержать равновесие, баланс выдерживался руками, при выполнении упражнения, наблюдалось напряжение в движениях, подставлялась нога. Глаза были постоянно открытыми.

3. Исследование произвольного торможения показало, что у обучающихся замедленная реакция на сигнал, низкая точность движений, при остановке Вероника С., Ксения К. теряли равновесие (40% от всей группы).

4. При выполнении проб на динамическую организацию движений, самый низкий уровень показал Ярослав Б. (20% от всей группы). При выполнении заданий у ребёнка наблюдалась нескоординированность движений обеих ног (при приседаниях), замедленный темп, неуверенность и боязнь ошибиться. Ребёнку необходимо больше времени для переключения с одной задачи на другую. 80% допускали незначительные ошибки в выполнении задания с первого раза, выполнение хлопка с задержкой во времени.

5. При выполнении проб на пространственную организацию, больше всех она нарушена у Тимура Д., Ксении К., Ярослава Б. (60% от всей группы). Дети не понимали словесной инструкции педагога, все задания выполняли с помощью него. Выявлены нарушения пространственной ориентировки относительно своего тела (левая/правая рука), у 40% (Вероники С., Любви Б.) возникает путаница при воспроизведении движений своего тела (но ориентируются в сторонах).

5. У 20% (Вероники С.) выявлены особо-сильные нарушения темпа при выполнении движений, а именно: неуверенность, медлительность, показать,

на каком движении остановилась-не смогла. Остальные допустили ошибки в связи с непониманием словесной инструкции педагога.

б. Самым сложным для ребят оказалось исследование ритмического чувства. Вероника С. практически не справилась с заданием – наблюдалось нарушение количества элементов в сложном рисунке из-за ускоренного темпа выполнения задания, наблюдалось искажение. Остальные обучающиеся могут воспроизводить ритмический рисунок лишь из 3-4 отстукиваний. Остальные рисунки начинают искажать.

Количественные результаты обследования состояния моторики пальцев рук показаны в таблице 3. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, качественный анализ результатов показал, что наиболее выражены нарушения у 40% обучающихся: Вероники С., Любови Б.

Анализируя данные, следует отметить:

1. Статическая координация движений, наиболее нарушена оказалась у 60% обучаемых. Низкий балл характеризуется скованностью движений, медленной переключаемостью движений, невозможностью удержания позы и отказ выполнения движения. У 100% испытуемых наблюдался медленный темп выполнения заданий.

2. Динамическая координация движений наиболее нарушена у 60% испытуемых. Неполющенность выполнения обусловлена медленным темпом выполнения заданий, трудностями с переходом с одного движения на другое, снижении точности движений, подключение зрительного контроля.

Количественные результаты обследования анатомического состояния органов артикуляционного аппарата показаны в таблице 4. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные анатомического состояния органов артикуляционного аппарата, мы можем сделать вывод, что строение артикуляционного аппарата лишь у 20% (Тимура Д.) находится в норме без патологий.

У 80% испытуемых имеется нарушение строения зубного ряда. Он характеризуется отсутствием резцов, близком расположении зубов друг к другу, неровности. Отмечается незначительное искривление носовой перегородки у 40% испытуемых, нарушения языка у Ксении К. У Ксении язык находится в постоянном напряжении. У Любви Б. отмечен неправильный прикус и утолщенные губы.

Количественные результаты обследования моторики органов артикуляционного аппарата показаны в таблице 5. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, качественный анализ результатов показал, что из всей группы высокие результаты получили 40% от общего числа испытуемых (Ксения К. и Ярослав Б.) (средний балл 3).

Следует отметить:

1. При исследовании двигательной функции губ, у 100% обучающихся отмечаются нарушения: наличие содружественных движений, чрезмерное напряжение мышц, гиперкинезы, ко всему этому, у 60% (Вероники С., Любви Б., Ярослава Б.) от всей группы наблюдалось наличие тремора и не выполнение заданий в полном объеме.

2. При исследовании двигательной функции нижней челюсти, у обучающихся наблюдался недостаточный объем движения челюсти, тремор. У 60% (Вероники С., Тимура Д., Любви Б.) наблюдались содружественные движения-выдвижение губ вперед, поворот головы вслед за челюстью.

3. При исследовании двигательной функции языка, у всех обучающихся наблюдались неуклюжие движения, тремор, саливация, истощаемость, а под конец проб у 80% (кроме Вероники С.) не удержание языка в нужном положении. Тимур Д. получил самый низкий результат в связи с трудностью удержания движений и сохранением их последовательности.

4. При исследовании функций мягкого нёба, 100% обучающихся показали высокий результат.

Количественные результаты обследования мимической моторики показаны в таблице 6. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные на выполнение проб по обследованию лицевой моторики, следует отметить, что в большей степени части лица у детей функционируют полноценно.

Следует отметить:

1. При исследовании объёма и качества движений мышц лба, что мышцы функционируют в полном объеме у 100% обучающихся. Изначально дети не поняли словесную инструкцию, пробы получились после медленного предъявления.

2. Анализируя объём и качество движений мышц глаз, у 60% испытуемых при выполнении проб, наблюдаются содружественные движения, произвольная улыбка, напряжение щек и губ. У 40% (Вероники С., Ксении К.), помимо этого, наблюдался ограниченный объем движений, тремор век, синкинезии при показе каждой проб.

3. Анализ объёма и качества движений мышц щёк, у 100% испытуемых наблюдалось напряжение движений. Надувание одной щеки не удалось 40% испытуемым, происходило произвольное надувание двух щёк.

4. При исследовании возможности произвольного формирования мимических поз, все испытуемые показали высокий результат.

5. При исследовании символического праксиса, результат показал, что 60% детей не испытали трудностей при выполнении проб. Мимическая картина чёткая. Самыми сложными в исполнении оказались: «свист» и «оскал». После повторной словесной инструкции и медленного предъявления пробы не удались.

Подводя итог, можно сказать, что данной группе легче выполнять задания по показу, чем по речевой инструкции. Повреждение черепно-мозговых нервов у 100% детей отсутствует.

Количественные результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата показаны в таблице 7 (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные на выполнение проб,

наибольший балл из всех набрали Тимур Д., Ксения К. (средний балл 3,5).

У Вероники С., Любви Б. (40% от всей группы) при выполнении проб на организацию губ, языка, нижней челюсти, наблюдается замена движений, (оскал-улыбка), нарушение плавности движений, медлительность.

Динамическая организация нижней челюсти сформирована у 100% испытуемых на среднем уровне. При выполнении поз наблюдалась сложность с удержанием позы, тремор губ у Любви Б., Ярослава Б. (40% от всей группы).

Динамическая организация губ сформирована у 100% испытуемых на среднем уровне. У Ярослава Б. и Ксении К. наблюдалось застревание на одном упражнении, медленное переключение между артикуляционными позами, поиск артикуляции.

Пробы на исследование динамической организации языка оказались самыми сложными для испытуемых. Ярослав Б. и Вероника С. (40% от всей группы) практически не справились с пробами. Движения языка были неуклюжими, наблюдалась замена движений «чашечка»-«трубочка». У всех ребят наблюдалась медленная переключаемость с одной позы артикуляции на другую, напряженность языка. Большинство отказалось выполнить пробу «поцокать языком по нёбу».

Результаты обследования фонетической стороны речи показаны в таблице 8. (см. Приложение 2).

Таким образом, у 20% (Вероники С.) наблюдается мономорфное нарушение звукопроизношения (нарушена одна группа звуков), у 80% полиморфные нарушения звукопроизношения (две группы звуков).

Также наблюдаются фонологические (наблюдаются замены и) и антропофонические (отсутствие звуков искажение звуков) нарушения:

1. Вероника С. – имеет антропофонический дефект: свистящий сигматизм; фонологический дефект: смешение звуков [з]↔[с], [з']↔[с'].
2. Любовь Б. – имеет антропофонический дефект: горловой ротацизм [р], [р'], фонологический дефект: смешение звуков [ж]↔[з].

3. Тимур Д. – имеет антропофонический дефект: [ц]-межзубный сигматизм, горловой ротацизм [p], [p'], фонологический дефект: смешение [з]↔[с].

4. Ксения К. – имеет антропофонический дефект: [с]-отсутствие звука в середине слова, [ж], [ш]-шипящий сигматизм, [p], [p']- горловой ротацизм; фонологический дефект: замена звуков [з]↔[с] (не дифференцирует в случае отсутствия контроля), [p']↔[j].

5. Ярослав Б. – имеет антропофонический дефект: [ш]-шипящий сигматизм, [щ] - межзубный сигматизм (не дифференцирует звук в случае отсутствия контроля); фонологический дефект: [ж]↔[ш] (замена в конце слова), [д]↔[т], [л]↔[p] (в начале слова не дифференцирует в случае отсутствия контроля), [г]↔[к].

Количественные результаты обследования состояния просодической стороны речи показаны в таблице 9. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, результат показал, что у 100% испытуемых сила голоса достаточная, они могут различать и произвольно менять ее.

Тембр голоса развит у 80% испытуемых. Ярослав Б. способен различать голос, но не способен произвольно менять его, повторить заданную педагогом интонацию не может.

Модуляция голоса сформирована у 40% детей на достаточном уровне. У 60% наблюдаются нарушения в виде способности повышать и понижать основной тон голоса.

Способность различать интонацию сформирована у 60% испытуемых на достаточном уровне. У 40% наблюдается непонимание интонации, неспособность самостоятельно ее воспроизвести.

Количественные результаты обследования темпо-ритмической стороны речи показаны в таблице 10. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные на сформированность темпа в речи, результаты показали, что у 80% детей темп речи-умеренный,

равномерный. У Ярослава Б. не сформирован данный прием-ребенок не может определить и повторить его при проговаривании фраз.

Ритм не сформирован у 60% обучающихся. Дети различают ритм, но воспроизводят его с ошибками, предложенные слоги могут повторить только в медленном темпе, не все могут отстучать ритм даже с опорой на карточку.

Результаты обследования речевого и неречевого дыхания показаны в таблице 11. (см. Приложение 2).

Результаты показали, что 100% испытуемых имеют грудное дыхание, 80% испытуемых дифференцируют носовое и ротовое дыхание, 20% (Ярослав Б.) дыхание не разделяет, продолжительность ротового дыхания у всех находится у всех на одном уровне. Объем дыхания недостаточный у 40% (Вероники С., Ярослава Б.) Частота речевого дыхания в норме у 80% (кроме Ярослава Б.)

Количественные результаты обследования слоговой структуры слова показаны в таблице 12. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, результаты показали, что дети добавляли звуки при произношении трехсложных слов из открытых слогов (*машина - масшина*), заменяли звуки при произношении (*роза - роса, ягодка - яготка, гнездо - гнесдо*).

Результат обследования фонематического слуха показан в таблице 13. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные обследования состояния фонематического слуха, можно отметить, что у всех исследуемых отмечается его недоразвитие.

Анализируя первую пробу, можно сказать, что дети не всегда слышали нужный звук среди остальных, пропускали, отвлекаясь на посторонние предметы, либо забывали выполнить нужное движение (хлопок или поднятие руки).

Различение фонем, близких по месту и способу образования, также акустическим признакам затруднено у 100% обучающихся.

Все ребята имеют трудности в распознавании звонких и глухих звуков: дифференциация [ж]-[ш] нарушена у 40% (Ксении К., Ярослава Б.), [з]-[с] нарушена у 60% участников обследования (Вероники С., Любви Б., Тимура Д.), [г]-[к] нарушено у 20% (Ярослава Б.).

Повторение слоговых рядов среди соноров, глухих и звонких, свистящих и шипящих, нарушено у 100% обучающихся. Дети были напряжены по причине страха совершить ошибку. Темп при повторе медленный среди всех обучающихся. Различение шипящих и свистящих нарушено у 60% испытуемых (Ксении К., Вероники С., Ярослава Б., Тимура Д.): не дифференцируют [ш]-[с], [ж]-[з].

Лучше всего дети справились с заданиями на показ картинок с группами звуков. Сложнее всего детям далась группа картинок с сонорами и с шипящими-свистящими. 60% испытуемых от группы выполнили задания не в полном объеме: они не знают значения некоторых слов (*тяпки, зола, сайка*), не дифференцируют звуки.

Количественные результаты обследования состояния фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза показаны в таблице 14. (см. Приложение 2).

В ходе обследования мы отметили недостаточную сформированность фонематического восприятия.

100% обучающихся могут выделять гласные в разных частях слова. Недочеты возникали в непонимании словесной инструкции, переспрашивали слова, если отвлекались на посторонние вещи.

60% испытуемых не смогли выделить согласные в словах (Вероника С., Ярослав Б. – в начале слова, Ксения К. – в конце слова при стечении согласных звуков в слове «белка»).

С определением последовательности звуков в слове справились 80% обучающихся, они использовали при произношении слова одновременно пальцы-при назывании каждого звука, загибали пальцы. Учитель использует данный метод на уроке русского языка. Ярослав Б. не справился с данным

заданием-с последними тремя словами запутался.

Определить место звука [р] смогли все обучающиеся в словах, состоящих из двух слогов, в слове «корова»-смогли определить звук не все, «карман»-никто не определил место звука в слове.

Придумать слова в составе 3-4-5 звуков смогли 80% обучающихся, при составлении слов они загибали пальцы для их подсчета. Тимур Д. не справился с заданием-после словесной инструкции ученик все равно не понял задание.

Придумать слова из 1-2-3-4 слогов обучающиеся смогли не в полном объеме. При выполнении задания дети использовали хлопки для подсчета слогов. Наиболее сложным оказалось придумать слово из 4 слогов. Лучше всех с этим заданием справилась Любовь Б.

С пробами на перестановку звуков, слогов для получения новых, справились 80% обучающихся.

В пробах на добавление звука и слога для получения новых слов, испытали успех 100% обучаемых. Недочеты были в понимании задания, приходилось объяснять несколько раз.

Количественные результаты обследования пассивного и активного словаря показаны в таблице 15. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, можно сделать вывод, что словарный запас детей ограничен. Дети не могут рассказать о каком-либо предмете, его качествах по назначениям. Также дети не могут подбирать слова с противоположным значением, затрудняются в подборе однокоренных слов, синонимов к словам.

Результат обследования грамматического строя (обследование понимания грамматических форм) показан в таблице 16. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные, можно сделать вывод, что успех был в выполнении пробы на употребление падежных окончаний существительных, могут преобразовывать существительные из единственного числа во множественное, отличают слова в формах мужского и женского рода, понимают префиксальные изменения глагольных форм, понимают глаголы

совершенного и несовершенного вида. Т.к. задания были выполнены с помощью картинок, у детей не возникло сильной сложности.

Самой сложной оказалась проба для 60% испытуемых на понимание логико-грамматические отношения, выраженные предложениями. Дети путались и не понимали разницы в картинках *«птичка сидит около клетки»* и *«птичка сидит перед клеткой»*.

Для 40% оказалась сложной проба на понимание числа прилагательных. В замедленном темпе, с помощью педагога и повторением словесной инструкции дети допускали ошибки в употреблении: *«зеленый фложочичек»* и *«зеленые флажочечки»*.

Для 40% испытуемых вызвала трудность проба на понимание рода прилагательных. Дети затруднялись завершить фразу при помощи соответствующих картинок: *«На картинке красное шар»*, *«на картинке красная яблоко»*.

С пробой на употребление глаголов единственного и множественного числа справились 60% испытуемых.

Результаты обследования употребления грамматических форм показаны в таблице 17. (см. Приложение 2).

По результатам обследования словоизменения видно, что наибольшие трудности у детей вызывают задания на преобразование из единственного числа имени существительного во множественное. Дети допускают частые ошибки: *лоб - лобов, рукав - рукавов, рог - рогов, воробей - воробеев, ухо - ух* и т.д.

Также в употреблении предлогов при проговаривании предложений: *карандаш взял от коробки, карандаш достал под коробки* и т.д.

При выполнении проб на словообразование самой сложной оказалась проба на образование сложных слов из нескольких простых. 100% испытуемых не справились с заданием, даже с подсказкой педагога. Из слов *«камень»* и *«дробит»* получилось: *камнедробился, землячерпка* и т.д.

Результаты обследования чтения показаны в таблице 18. (см.

Приложение 2).

Проанализировав данные обследования чтения, у 100% испытуемых усвоено знание букв. Они могут назвать указанную букву на карточке и перечеркнутую дополнительными штрихами, написанные разными шрифтами. Сложность вызвала проба на нахождение буквы, обозначающие звуки.

При чтении слогов дети допускали ошибки в слогах со стечением согласных и обратных слогах. Ошибки были в виде пропуска букв, замен.

При чтении слов дети допускали ошибки в звуках, которые они смешивают в речи, заменяют. При выполнении проб нужно было ответить на вопросы, найти картинки и подобрать надписи, с чем дети справились.

При обследовании предложений, предлагались пробы, где нужно было предложение прочитать и выполнить соответствующее действие, найти соответствующую картинку. Хуже всех справились с этим заданием Тимур Д., Ярослав Б., Ксения К. (60% от группы). При ответах на вопросы ребята допускали ошибки в синтаксической конструкции предложений: «*Разливает суп*» (Мама разливает из кастрюли суп в тарелки), «*Стоит на столе*» (Лампа стоит на круглом столе)-пропуск членов предложения.

При работе с текстом стоит отметить, что большинство детей не могут рассказать о прочитанном, им необходима помощь в виде наводящих вопросов, ассоциативных картинок. (Тимур Д., Ярослав Б., Ксения К.). Эти ребята смысл рассказа не поняли. Вероника С. и Любовь Б. (40% от группы) справились с небольшими затруднениями. Пересказ был воспроизведен в основном с помощью простых предложений:

Результаты обследования письма представлены в таблицах 19, 20, 21, 22, 23. (см. Приложение 2).

Проанализировав индивидуальные данные на выполнение проб по обследованию письма на слух, следует отметить, что в работе 60% испытуемых (Вероника С., Любовь Б., Ксения К.) были сосредоточены, не отвлекались, не задавали вопросы.

40% обучающихся (Ярослав Б., Тимур Д.) постоянно отвлекались, вспоминали элементы букв для верного написания.

Допущены следующие виды ошибок:

- Связанные с недостаточной сформированностью фонематического слуха: встречаются замены букв, обозначающие парные звонкие и глухие, шипящие и свистящие согласные звуки. Это можно объяснить не различием звуков на слух, что и показано в работах детей. Это доказывает, что у детей есть признаки артикуляционно-фонематической дисграфии.

- Связанные с несформированностью фонематического восприятия:
 - а) замена гласного звука в слове: *взяли - вСАли, Андрюша - Андруша*;
 - б) пропуск гласных и согласных букв (*вышел - вышл, пружина - пружна*);
 - в) пропуск части слова (*сильный - сийй*), вставка (*старушка - статарушка*).

- Лексико-грамматические ошибки:
 - а) пропуск точки в конце предложения, написание начала предложения со строчной буквы;
 - б) слитное написание слов (*налужайках, уАндрюшивышел*);

- Оптические ошибки: замена сходных рукописных букв (*д-б*).

Проанализировав индивидуальные данные на выполнение проб по обследованию процесса списывания, следует отметить, что лучше всех навыком списывания владеет Любовь Б.

В пробах на списывание рукописными буквами с печатного текста, обучающиеся были допущены следующие ошибки:

Тимур Д. (20% от всей группы) перепутал заглавные буквы со строчными в первой пробе и допустил множество ошибок. Ярослав Б. написал букву З зеркально.

Ярослав Б. допускал ошибки, в замене букв, имеющие дополнительные элементы (и-ц, ш-щ), различным количеством одинаковых элементов (ц-щ).

Пробы на списывание печатными буквами с рукописного текста дались ученикам сложнее. Объясняется это тем, что обучаемые допустили

множественные дисграфические ошибки. Такие как: пропуски гласных/согласных, замены гласных/согласных, зеркальное написание букв.

40% испытуемых (Ксения К., Ярослав Б.) не удерживали строку при написании печатных букв-они выходили за пределы строки. При написании слов печатными буквами, 80% испытуемых (Тимур Д., Вероника С., Ярослав Б., Ксения К.) заменяли прописными. Тимур Д., Ксения К., Ярослав Б. (60% от группы) допускали зеркальное написание букв (*и, я*).

Обучающиеся допустили ошибки, связанные с нарушением фонематических процессов. Он проявлялся в пропуске гласных букв: наблюдался у 60% испытуемых (Ярослава Б., Тимура Д., Вероники С.; перестановках (*милиционер - милЩионер*)).

Следует отметить, что некоторые обучающиеся, работая над письмом, сразу исправляют ошибку простым карандашом если их находят, что является неплохим качеством.

При обследовании состояния самостоятельного письма, обучающиеся показали следующие результаты:

100% детей допустили ошибки в звуковом составе слова в виде замен гласных (*тОрелка, ножнЕцИ, трактАр*), пропусков (*помдор, ножницы*), замен согласных, (*оКурец, Звеча*);

лексико-грамматические ошибки также наблюдаются у 100% детей в виде слитного написания слов (*прозвенел звонок - прзвнлзонк*) - в этом случае мы видим несколько видов дисграфических ошибок, нарушение управления (*девочка моЮт, у нас был первым уроком БЫЛ изо*), вставки (*чичение*);

орфографические на знание школьных правил (обозначение границ предложений, начало предложения с заглавной буквы, заглавные буквы в именах собственных, безударные гласные в корне слова).

Анализируя характер ошибок, было выявлено, что дисграфические ошибки перевешивают орфографические: ошибки в звуковом составе слова, лексико-грамматические, графические и орфографические.

Обработав результаты проведенного эксперимента, мы проследили

взаимосвязь между речевыми и неречевыми нарушениями-трудности есть в обучении любому виду.

Для проведения коррекционно-логопедической помощи, на каждого испытуемого был составлен перспективный план логопедической работы на основе результатов. (см. Приложение 3).

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2.

В ходе эксперимента нами было изучено состояние устной и письменной речи у младших школьников с дизартрией. Проводилось обследование моторной сферы, звукопроизношения, просодики, фонематических процессов, а именно фонематического слуха и восприятия, грамматического строя, письма.

Получены следующие сведения: сформированность моторики у детей с дизартрией оказалась на недостаточном уровне. Самыми сложными для них оказались упражнения на двигательные функции языка и губ. В связи с этим, столкнулись с проблемой в распознавании звуков в речи. Ни у кого не получилось произнести безошибочно слоговой ряд. Это говорит о том, что фонематический слух недостаточно сформирован.

Обследование звуко-слогового анализа, обращалось внимание на фонематический слух, фонематическое восприятие, так как эти процессы взаимосвязаны. Было выяснено, что у данной группы детей присутствуют нарушения данных структур.

Результаты обследования лексико-грамматического строя показали соответствующий возрасту уровень сформированности импрессивной речи, однако младшие школьники испытывали трудности при понимании инверсированных конструкций, рода прилагательных, формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Глаголы совершенного и несовершенного вида также вызывали сложности. Активный словарь крайне ограничен. Большое количество ошибок дети допускали при подборе слов синонимов, однокоренных слов.

При обследовании грамматического строя большинство ошибалось,

выполняя следующие задания: в образовании форм родительного падежа множественного числа имен существительных, образовании прилагательных от существительных, образовании сложных слов, преобразовании единственного числа имен существительных во множественное.

Письменные работы показали следующие ошибки:

- дисграфические (замены по артикуляционным и акустическим признакам, пропуски и перестановки букв, слогов);
- лексико-грамматические (пропуски слов, неверное обозначение границ предложений, нарушение согласования и управления);
- графические (замены букв по пространственному расположению и количеству элементов);
- орфографические (правописание словарных слов, безударные гласные в корне слова, окончания имен прилагательных).

Ссылаясь на полученные результаты обследования, нами были установлены логопедические диагнозы обучающихся:

1. Вероника С.: ОНР 3 уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией, артикуляторно-акустическая дисграфия.
2. Тимур Д.: ОНР 3 уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией, артикуляторно-акустическая дисграфия.
3. Любовь Б.: ОНР 3 уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией, артикуляторно-акустическая дисграфия.
4. Ксения К.: ОНР 3 уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией, артикуляторно-акустическая дисграфия.
5. Ярослав Б.: ОНР 3 уровня, обусловленное псевдобульбарной дизартрией, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Результаты проведенного обследования показали, что 100% детей с дизартрией нуждаются в комплексном устранении выявленных дефектов.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ВЫЯВЛЕННЫХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с дизартрией

На ученика начальной школы с каждым годом возлагается всё больше новой информации. В силу своих возможностей ребёнок не успевает усваивать новые знания, умения, навыки. Исходя из этого, возникают трудности в обучении любому предмету. Для наиболее успешного обучения, мы должны учитывать навыки, которыми владеет ученик на сегодняшний день и поэтапно выводить его с более лёгких заданий в более сложные.

Т. В. Ахутина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и другие в своих исследованиях уделяли особое внимание вопросу организации логопедической работы по устранению дисграфии у обучающихся начальной школы.

Г. Г. Мисаренко утверждал, что для коррекции нарушений письма, в первую очередь необходимо научить правильному положению руки при письме, держать правильно ручку в руке, снять напряжение в мышцах, сформировать двигательный стереотип и развивать самоконтроль.

Работу над коррекцией он рассматривает в виде следующих этапов:

1. Сопоставление звука и буквы. Необходимо восстановить связь между буквой и звуком, а также актуализировать графему.

2. Зрительно-пространственный анализ буквы. Данный этап будет эффективен, если у ребенка достаточно сформировано зрительное и пространственное восприятие.

3. Написание буквы. П. Я. Гальперин, Р. Е. Левина, Л. С. Выготский выделили значительные принципы логопедической коррекционной работы с

детьми младшего школьного возраста по преодолению дисграфии [14, с. 135].

Подбирая содержание логопедической работы для коррекции выявленных нарушений письма у учащихся начальной школы с дизартрией, мы учли последующие принципы:

1. Принцип комплексности. Он указывает на то, что коррекционную работу необходимо со всех сторон, как клинико-психолого-педагогическое воздействие.

2. Принцип последовательности. При определенной последовательности логопедическая работа даст возможность перейти к нормализации целостной деятельности процесса письма.

3. Принцип системности и учета структуры речевого нарушения. Предполагает систематическое проведение занятий, придерживаясь определенной логики, учитывая, ведущее нарушение, соотношение первичных и вторичных симптомов, структуру дефекта.

4. Патогенетический принцип. Говорит о необходимости в изучении структуры, этиологии, механизмов дисграфических нарушений.

5. Принцип единства диагностики и коррекции. Этот принцип отражен в работах Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной и др. В большей степени комплексность, глубина и тщательность работы могут дать достойные результаты.

6. Принцип деятельностного подхода. Для учащихся начальной школы необходимо организовать условия, где будут совмещены учебный и игровой тип деятельности. В результате таких занятий дети получают учебно-игровой опыт, где форма-игровая, а направление-учебное.

7. Принцип учета зоны «ближайшего развития». При планировании логопедической работы необходимо учитывать не только уровень развития ребенка на сегодняшний день, но и его возможности. Нарращивать сложность постепенно. Необходимо подбирать задания, где помощь взрослого сведена к минимуму.

8. Принцип поэтапного формирования психических функций.

Логопедическая работа должна быть выстроена единой системой, где будут продуманы все этапы, последовательность развития каждой психической функции. Трудности должны быть сведены к минимуму.

9. Принцип личностного подхода. Данный принцип обеспечивает эффективность коррекционной работы. Логопеду необходимо добиться эмоциональной связи, положительного настроя с ребенком, тогда и у самого ребенка будет мотивация в преодолении различных трудностей на занятиях. Также необходимо учитывать степень осознания школьником своих проблем, и отношение к ним.

10. Принцип единства коррекционного и развивающего обучения. В процессе логопедической работы, коррекция нарушений должна отталкиваться от сохранных операций, таким образом развиваются сохранные функции [15, с. 462].

С учётом вышеупомянутых принципов, проведенного констатирующего эксперимента и полученных результатов, нами было подобрано содержание логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с дизартрией.

Н. А. Бастуй, С. Л. Андреева, Н. Н. Волоскова и другие говорили о том, что логопедическая работа, начатая вовремя, дает возможность правильно сформировать функции речи и преодолеть дисграфию.

Л. С. Цветкова выделила общие методы для работы над дисграфией несмотря на то, что для каждого вида существует определенная поэтапность коррекции:

- метод узнавания звуко-буквы;
- метод схемы слова;
- метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой;
- метод Эббингауза (слова с пропущенными буквами);
- метод исправления ошибок (зрительный);
- метод звукобуквенного анализа;
- структурный метод [47, с. 250].

Использование данных методов в коррекционной работе, окажет более эффективную помощь младшим школьникам.

У обучающихся начальной школы, все подходы и направления в работе по коррекции дисграфии, направлены на усовершенствование устной речи и языковых способностей.

Основные задачи логопедической работы по коррекции артикуляционно-фонематической дисграфии:

1. Развитие фонематического восприятия;
2. Обучение простым и трудным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов;
3. Уточнение и сопоставление звуков в произношении с опорой на слуховое и зрительное восприятие;
4. Выделение конкретных звуков на уровне слогов, слова, словосочетания, предложения и текста;
5. Определение положения звука по отношению к иным [12, с. 1].

Таким образом, проведя анализ научной литературы, мы можем утверждать, что разные нарушения произношения способны создать препятствия в организации письма. Помимо этого, у обучающихся начальной школы наблюдаются затруднения при различении звуков. Эти причины являются доказательством того, что обучающиеся на уроках обучения грамоте осваивают звуковой состав слова не в полной мере.

Недостаточные знания о звуковом составе слова приводят к нарушению развития фонематических процессов, которые являются основой звукового анализа, обобщения и представлений.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с дизартрией

В соответствии с полученными результатами обследования состояния развития устной и письменной речи младших школьников с дизартрией,

целью подбора содержания коррекционно-развивающей работы для обследуемых детей является устранение нарушений речевых и неречевых процессов.

Мы определили направления логопедической работы:

1. Развитие общей моторной сферы;
2. Коррекция нарушений фонетической стороны речи;
3. Развитие фонетических процессов;
4. Формирование лексико-грамматического строя речи;
5. Развитие психических функций (зрительное, слуховое внимание и память, зрительно-пространственная ориентация, буквенного гнозиса и праксиса, зрительно-ручной координации).

6. Коррекция письменных нарушений (работа с буквой, слогом, словом, словосочетанием, предложением, работа с текстом, развитие орфографической зоркости).

Данные направления помогут обучающимся сформировать базу для успешной коррекции нарушений письма.

1. Совершенствование состояния общей моторики.

«Качели». Упражнение направлено на регуляцию мышечного тонуса рук. Дети выполняют движения, соответствующие описанию текста: «Есть качели на лугу – вверх, вниз! Вверх – вниз! Я качаться побегу – вверх, вниз! Вверх – вниз!».

«Снеговик». Упражнение направлено на регуляцию мышечного тонуса ног. Находясь в положении стоя, детям нужно представить себя в роли снеговиков. Нужно стать как «снежный ком». Потом они должны начать «таять», превращаясь в лужу. Тело «тает», начиная с головы до ног.

«Обезьянки». Упражнение направлено на совершенствование чувства темпа и ритма. Движения необходимо повторять вместе с логопедом в разном темпе и ритме. Постепенно вводить «запретные движения».

2. Совершенствование моторики пальцев рук. Упражнения необходимо проводить на этапе пальчиковой гимнастики, занятиях по развитию

звукопроизношения, в работе со звуком и буквой. Упражнения должны быть направлены на регулирование тонуса мышц пальцев рук, снятие напряжения, автоматически-дифференцированные и точные движения, обучение плавности и точности при переходе с одной позы на другую.

Самомассаж. Выполнение упражнений, используя массажные мячи.

«Делаем козочку». Описание упражнения: нужно вывести в прямое положение мизинец и указательный палец по очереди на правой и левой руках, а потом на двух руках одновременно.

«Камень, ножницы, бумага». Описание упражнения: нужно по очереди выполнить три позы: камень-руки сжаты, бумага-выпрямить ладонь, ножницы-указательный и средний палец выпрямлены, остальные сжаты.

3. Развитие моторики артикуляционного аппарата:

Упражнения для губ: удержание поз и их чередование-«Улыбка», «Трубочка», «Рупор», «Оскал».

Упражнения для нижней челюсти: «Жевание», широко открыть-полузакрыть-закрыть рот, движение челюстью вправо-влево, движение вперед-назад.

Упражнения для языка: «Лопата»-удержание позы, «Иголочка»-чередование, «Вкусное варенье» - поднятие языка за верхние зубы и удержание позы, «Часики», «Грибок», «Лошадка»-дополнительные упражнения для занятий по коррекции звукопроизношения.

4. Развитие мимической моторики - объема и качества движений, регуляция мышечного тонуса:

Предлагаются различные изображения. Логопед рассказывает о действиях на картинке, а детям нужно мимически повторить действие, изображённое на картинке:

1. Ребята отдыхают. Наступили летние каникулы, светит яркое солнце, можно лежать под деревом и читать любимую книгу. Медленно закройте глаза. Лицо расслаблено. Вы отдыхаете.

2. Мальчику на день рождения подарили самолет на пульте управления,

о котором он очень мечтал. Когда ему подарили его, он очень сильно обрадовался. Давайте мы улыбнёмся также.

3. Недостойное поведение. На картинке показано, как в электричке дети не уступают место дедушке. Нам это действие не нравится, поэтому мы нахмурим брови.

5. Коррекция и развитие фонематических процессов в соответствии с выявленными нарушениями:

Перед работой над коррекцией письма, необходимо провести коррекционную работу по умению различать звуки на слух, развивать фонематические процессы. Можно применить следующие упражнения: «Поймай звук», «Какой есть звук во всех словах», «Светофор» и т.д.

Постановка звука [ц].

1. По подражанию: одновременно со зрительным контролем за правильной артикуляцией, тактильными ощущениями, предлагается образец произношения звука (лошадь цокает копытами, мальчик просит не шуметь и т.п.).

2. От опорного звука: предлагается произносить звуки [т], [с] сначала на одном выдохе с паузой между этими звуками, затем на одном выдохе без паузы.

Постановка звука [ш].

1. По подражанию: одновременно со зрительным контролем за правильной артикуляцией, тактильными ощущениями, предлагается образец произношения звука (ветер шумит, змея шипит, и т.п.).

2. От артикуляционного уклада: предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук.

Постановка звука [р].

1. По подражанию: покажи, как рычит собака, как работает машина;
2. От опорного звука: поднять кончик языка к альвеолам и долго

тянуть звук [з], при этом быстро двигать указательным пальцем по нижней части языка, ближе к его краю.

Автоматизация звуков. Звук закрепляется через слоги, слова и предложения и насыщенные нужным звуком тесты. Тут же развивается лексико-грамматическая сторона речи.

Дифференциация звуков. Может быть, когда фонема каждой из групп, близких по произношению или артикуляции в достаточной мере отработана. На этом этапе формируется умение отличать оппозиционные звуки и правильное употребление их в собственной речи.

Для успешного овладения письменной речью, важно не только умение выделять звук среди слов разной структуры, но и уметь использовать данный его в других фонематических операциях – определять место звука в слове, составлять звуковые схемы и т.д. Конспекты коррекционных логопедических занятий показаны в приложении 4. (см. Приложение 4).

Упражнение «Строитель» Ребенку предлагаются звуки, из которых он должен составить слово [к] [о] [р] [о] [в] [а].

Также применяются задания на фонетический разбор слова.

6. Упражнения на развитие языкового анализа и синтеза.

Необходимо добавить слог для получения нового слова (одновременно перебрасывать мячик или другой предмет): *камы(ши), бел(ка)*) и т.д.

Придумать слова, чтобы последний слог одного слова стал первым слогом другого: *собака – карета – танки* и т.д.

7. Упражнение на развитие слухового внимания и восприятия.

«Хлопки». Педагог сообщает детям, что будет называть разные слова. Если дети услышат животное, они должны хлопнуть в ладоши. Задание можно использовать с разными группами слов.

«Услышь ошибку» Логопед проговаривает, что он будет называть слово «плывет» с другими сочетаниями слов. Например: лодка плывет, рыба плывет), но иногда будет допускать ошибки (корова плывет). Дети должны хлопнуть в ладоши, если услышат ошибку.

«Запомни слова». Повторение слов за логопедом в том же порядке (к проговариванию можно добавить по желанию картинки).

8. Развитие графо-моторных навыков.

«Повтори узор». Необходимо повторить узор с образца двумя руками поочередно, затем двумя руками одновременно.

«Графический диктант». Создание рисунка по клеткам (на слух или по схеме).

Коррекция нарушений грамматического строя:

Вставить на место пропуска предлог: *папа ушёл _ магазин, Яша играл _ гитаре, игрушка _ ткани.*

«Измени слово, чтобы получилось новое» с помощью приставок, суффиксов, основ нескольких слов.

Обогащение лексической стороны речи: работа над значением пословиц, поговорок, фразеологизмов.

9. Письменные упражнения для коррекции акустико-фонематической дисграфии.

«Составь предложения». Необходимо подобрать подходящие слова из каждого столбца и записать предложения, подчеркнуть букву Ж красным цветом, а Ш подчеркнуть зеленым.

<i>имель</i>	<i>шуршат</i>
<i>лошади</i>	<i>жужжит</i>
<i>Женя</i>	<i>ржут</i>
<i>школьники</i>	<i>шипят</i>
<i>ужи</i>	<i>ужинает</i>
<i>Нож</i>	<i>режет</i>
<i>камыш</i>	<i>пишут</i>

«Запиши по памяти». Прослушать слоги и сочетания звуков. Записать в тетрадь услышанное по памяти.

За-са-ся-зо

Аза-осо-узу-юзю

Усу-узу-узи

Се-зе-есе-изи

«Вставь пропущенные буквы Ж и З». Записать слова, вставляя нужную букву. Найти и подчеркнуть «лишнее слово» в каждой строчке.

у елица, пры ок, кру ить, еле о

амер ать, са а, ано а, авя ать,

зво дика, ар авел, ра дра ение, а ила.

«Вставь пропущенные буквы Ш или Ж» Записать в тетрадь слова, вставляя пропущенную букву. Найди и подчеркни «лишнее слово» в каждой строчке.

Горо ек, кры овник, карто ка

Ло ка, но , игру ка

«Определи место». Учитель читает слова вслух, а учащиеся должны записать слова в два столбца: первый И-в начале слова, второй И-в середине слова. Слова: *пижамы, жилет, жизнь, коржи, жалоба, жираф, лыжи.*

«Выдели звук». Учащимся нужно записать слова в два столбца: первый-с буквой Ю, во второй-с буквой У, нужно подчеркнуть букву Ю одной чертой, а букву У двумя чертами: *ню, лу, бу, мя, шу, лю, ну, ру, тю, вю, ту.*

«Изменим слово». Педагог проговаривает слова вслух, а учащиеся записывают их, изменяя на буквы Г или К: *гол- ол, ро- рог, калина - алина, и ра – и ра, Лука - ука.*

«Раскрой скобки». Обучающимся необходимо записать словосочетания, раскрывая скобки. С тремя словосочетаниями (на выбор) составить два-три предложения: *повесили карни(с,з), увя(с,з) в работе, послушный пё(с,з), кот замёр(с,з), на высоте пови(с,з), полетел вни(с,з).*

«Вставь кирпич». Учащиеся выбирают верный кирпич и вставляют в слова букву О или А. Слова нужно записать в тетрадь. Слова: *к рета, н сик, с н, с б ка, гит ра.*

Использование данных упражнений позволит оказать помощь детям более эффективно.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3.

В результате, были проанализированы труды ряда авторов по вопросам коррекции письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией, а также общедидактические и специальные принципы логопедии.

После анализа этих трудов, а также результатов обследования учащихся, мы определили содержание логопедической работы по коррекции выявленных письменных нарушений.

Для последующей коррекционной работы нарушений письма у учащихся начальной школы с дизартрией, были разработаны конспекты индивидуальных занятий, подобраны упражнения и игры для дальнейшей работы с данными учениками.

Занятия направлены на обогащение, уточнение и активизацию лексического словаря, а также на развитие внимания, мышления, памяти и развития мелкой моторики. На занятиях используются: картинки, иллюстрации, мягкие игрушки и многое другое.

При выявленной артикуляторно-акустической дисграфии, следует обратить особое внимание на работу артикуляционного аппарата, ощущение мышц. Необходимо отрабатывать артикуляцию звуков и проводить коррекцию звукопроизношения.

Подобранное нами содержание логопедической работы поможет начинающим специалистам в составлении перспективного плана работы по преодолению дисграфии. Представленная нами поэтапность заданий позволит отследить комплексную работу логопеда, учителей, родителей и самих учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Правильная речь продолжает по сей день оставаться важным условием многогранного формирования ребенка. Чем богаче и правильнее речь, тем легче выразить свои мысли в познании окружающего мира, в более ярком и продуктивном общении со сверстниками и взрослыми. Активнее осуществляется его умственное развитие.

Исследование было направлено на преодоление нарушений письма у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией. Во время проведения констатирующего эксперимента нами была достигнута цель исследования: на основе анализа литературы и полученных результатов, мы подобрали содержание логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с дисграфией. Чтобы наша цель была достигнута, мы ставили перед собой задачи:

1. Проанализировать специальную литературу по проблеме исследования.
2. Изучить состояние устной речи и письма у младших школьников с дизартрией, проанализировать полученные результаты.
3. На основе анализа результатов, обосновать направления, подобрать содержание логопедической работы по коррекции письма у младших школьников с дизартрией.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что дисграфия – это частичные затруднения во владении процессом письма, связанные с недоразвитием речи, другими высшими психическими функциями, в поведении и личности обучающегося.

Дисграфии характерны пропуски и замены букв на письме, искажения звукослоговой структуры слова. Сегодня эта проблема стоит достаточно остро, она касается многих учащихся общеобразовательных школ.

Во время работы мы изучили научные работы следующих авторов: Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, Е. Н. Винарская, Р. Е. Левина и др. Установили, что

письмо является сложным психическим процессом, включающее в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: высшие психические функции (мышление, внимание, память восприятие), мелкую моторику, анализ, синтез, обобщение и другие.

Проведённый нами анализ научной литературы по изучаемой проблеме позволил сделать вывод, что коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений письма у обучающихся начальной школы должна быть целенаправленной, систематической и дифференцированной.

Во время проведения констатирующего эксперимента была представлена характеристика особенностей речевых и неречевых процессов. На основе логопедических заключений и диагностических результатов были определены направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма.

Логопедическая работа выстраивалась и подбиралась исходя из данных речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и с учетом логопедических принципов.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам установить, что у обучающихся с дизартрией достаточно низкий уровень овладения письмом. Данные, полученные при проведении констатирующего эксперимента, помогли в определении этапов, направлений коррекционной логопедической работы, а также в подборе содержания работы по преодолению нарушений письма у обучающихся с дизартрией.

Представленные выше данные позволяют утверждать, что логопедическая работа должна выстраиваться поэтапно, проводиться с учетом характера речевого нарушения, структуры, учитывать соотношения элементарных и высших психических функций в процессе развития. При обязательном соблюдении дидактических принципов, наглядности, доступности, индивидуального подхода к обучающемуся.

Из всего вышесказанного следует сделать вывод, что нарушения письма будут оставаться в начальной школе частым явлением, пока не будет проводиться четкая диагностика при поступлении ребенка в школу.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие. М., 2000. 400 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. В. Матюхина [и др.] ; под ред. М. В. Гамезо [и др.]. М., 1984. 256 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 2004. 224 с.
4. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2005. 351 с.
5. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. СПб., 2005. 198 с.
6. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2006. 190 с.
7. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у младших школьников : (дети с общ. недоразвитием речи) : пособие для логопедов. М., 1985. 112 с.
8. Ефименкова Л. Н., Садовникова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.
9. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика: теория речевой деятельности : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2013. 318 с.
10. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб., 1997. 286 с.
11. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда. М., 2004. 223 с.
12. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие. СПб., 1998. 224 с.
13. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие. СПб., 2001. 224 с.
14. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и

коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие. СПб., 2004. 208 с.

15. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 703 с.

16. Лукашенко Л. С., Свободина Н. Г. Дисграфия. Исправление ошибок на письме : практ. методика устранения недостатков правописания у школьников мл. кл. М., 2004. 126 с.

17. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 84 с.

18. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2000. 248 с.

19. Мазанова Е. В. Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии : конспекты занятий для логопедов. М., 2006. 137 с.

20. Мазанова Е. В. Коррекция оптической дисграфии : конспекты занятий с мл. школьниками. М., 2006. 88 с.

21. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда. М., 1985. 192 с.

22. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учеб. для студентов вузов. М., 2007. 640 с.

23. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция : учеб.-метод. пособие / Л. А. Зайцева [и др.]. Минск, 2001. 74 с.

24. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М., 1981. 111 с.

25. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М., 2008. 125 с.

26. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в старшей группе детского сада для детей с ОНР. СПб., 2008. 704 с.

27. Нугаева Р. Р. Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника // Молодой ученый. 2013. № 7 (54). С. 401-404. URL: <https://moluch.ru/archive/54/7413/> (дата обращения:

14.06.2022)

28. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для студентов вузов. М., 2013. 460 с.
29. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.
30. Парамонова Л. Г. Дисграфия : диагностика, профилактика, коррекция. СПб., 2006. 128 с.
31. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи : учеб. пособие. Ростов н/Д, 2006. 159 с.
32. Пожиленко Е. А. Волшебный мир звуков и слов : пособие для логопедов. М., 2003. 216 с.
33. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для пед. ин-тов. М., 1973. 172 с.
34. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. М., 1996. 223 с.
35. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов. М., 1997. 255 с.
36. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб. пособие. М., 2005. 144 с.
37. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) : учеб. пособие. М., 2003. 160 с.
38. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых форм дизартрии и методы их диагностики // Дефектология. 1974. № 4. С. 20-26.
39. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи : (I-IV кл.). М., 1980. 192 с.
40. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
41. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи : учеб. пособие. М., 1984. 160 с.

42. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду : учеб. пособие. М., 1987. 142 с.
43. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно.-метод. рекомендации. М., 2015. 190 с.
44. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 224 с.
45. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 239 с.
46. Фуреева Е. П., Шипилова Е. В., Филиппова О. В. Нарушения речи у школьников : пособие для учителей-логопедов коррекц. учреждений. Ростов н/Д, 2008. 208 с.
47. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление : учеб.-метод. пособие. М., 2000. 304 с.
48. Шашкина Г. Р., Зернова Л. Г., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие. М., 2003. 240 с.
49. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие. М., 2005. 384 с.
50. Яковлев С. Б. Логопедическая работа по коррекции аграмматизмов для детей с нарушениями речи в письме у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук Л., 1988. 16 с.
51. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов. М., 1996. 211 с.