

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

**Предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у старших
дошкольников с псевдобульбарной дизартрией**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Макарова Татьяна Михайловна
Обучающийся ЛГП-1802z группы

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	7
1.1. Особенности становления письменной речи в онтогенезе.....	7
1.2. Характеристика речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	10
1.3. Особенности письменной речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	14
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	19
2.1. Принципы, методика и организация логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	19
2.2. Результаты логопедического обследования старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	28
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	32
3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	32
3.2. Содержание логопедической работы по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	51

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время нарушение письма одна из распространенных проблем, встречающихся у обучающихся начальной школы. Стоит отметить, что при этом снижается общая успеваемость, так как большая часть предметов школьной программы опирается на процесс письма. Если письмо освоено недостаточно, то и усвоение других предметов будет затруднено. При этом у детей страдает самооценка и появляется нежелание учиться.

В области готовности ребенка к школьному обучению, а именно развитие графомоторных навыков в процессе подготовки руки к письму детей дошкольного возраста отражены в работах таких ученых: Н. Ф. Виноградовой-исследовавшей формирование автоматизированных навыков письма; А. А. Билецкого, исследовавшего буквенное письмо, по его определению оно завершило «графическую революцию» в истории человечества; А. Р. Лурия; Ю. К. Лекомцев – исследовали двигательные навыки детей; Л. С. Выготский – исследовал пиктографические рисунки которые сочетал с первым письмом; В. С. Мухина, исследовавшей надписи дошкольников. Данные работы ученых свидетельствуют о тесной взаимосвязи графомоторных навыков с развитием речевой деятельности дошкольника.

По М. И. Жинкину, при переходе к письменной речи резко меняется работа речевого анализатора: целостный звуковой образ раздробляется на звуки. Происходит перестройка слухового приема: вместо звуков, воспринимаемых наружным слухом, возникают мнимые. Начинает действовать специфический внутренний речевой слух. Н. В. Чередниченко, изучала как формируются фонетико-графическая грамотность у детей с нарушением речевого развития, в частности, у детей с минимальными дизартрическими расстройствами.

Следует отметить, что для дошкольника изобразительная деятельность – это тот вид деятельности, который включает в себя ряд нетипичных сопроводительных компонентов, среди которых, по мнению В. С. Мухиной, –

начальные элементы письменной речи, которые возникают внутри детского рисования. Ученый отмечает, что с одной стороны, ребенок начинает понимать, что письменная речь – это своеобразная трансформация устной речи, с другой – развивается способность узнавать по буквам их звуковое содержание. Эти расчлененные знания все больше стягиваются в один узел – сначала в предчувствие, а затем и открытие знаковой функции письменной речи, когда письменная речь из «символизма второго порядка» станет «символизмом первого порядка». Итак, написание отдельных букв, их элементов имеет фактуру направленности, которая в процессе перехода именно к письменной речи постепенно исчезает. Однако между выбранной деятельностью, как предпосылкой возникновения письменной речи и непосредственно письмом, является этап, который можно определить, как – подготовка руки ребенка к письму.

Развитие письменной речи обусловлено осложнением когнитивных способностей человека и дифференциацией его сенсомоторных навыков. Графическая символизация единиц звукового рисунка речи делает его гибким инструментом выражения и передачи продукции мышления. Речевые формы мышления освобождают мысль от непрременной связи с наглядными образами. По исследованию А. Р. Лурия, овладение графическими навыками письма у детей происходит в два этапа: условно-подражательная запись (элементы письма, напоминающие прописной текст); запись образа – символа, который впоследствии различают в виде букв. Для того, чтобы ребенок овладел письмом, ему необходимо сделать основное открытие, а именно: рисовать можно не только вещи, но и речь. Переход к графической символизации единиц звукового рисунка речи сделал письменную речь гибким инструментом выражения и передачи мыслительной продукции.

Разнообразные нарушения письма и чтения является самым частым проявлением специфических трудностей в обучении и одной из причин плохой адаптации ребенка к школе, часто приводят к вторичным психическим наслоениям и отклонениям в формировании личности. Эти нарушения имеют

от 5% - 20% детей школьного возраста. По исследованиям ученых такие трудности возникают у мальчиков в 3 – 4 раза чаще чем у девочек. Для детей с нарушениями письма характерны специфические ошибки, которые приводят к трудностям восприятия, понимания и продуцирования речевого высказывания и, в свою очередь, снижают результаты усвоения ребенком информации или затрудняют его письменную коммуникацию с окружающими.

Следствие слабого развития общей моторики и, в частности, руки – общая неготовность большинства современных детей к письму или проблемы с речевым развитием. С большой вероятностью можно заключить, что, если с речью не все в порядке, это наверняка проблемы с моторикой. Поэтому в последнее время развитию общей и мелкой моторики уделяется всё большее внимание.

Объект – речь старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Предмет – логопедическая работа по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Цель – теоретически проанализировать и рассмотреть предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Задачи:

1. Проанализировать особенности становления письменной речи в онтогенезе.
2. Дать характеристику речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.
3. Рассмотреть особенности письменной речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.
4. Организовать и провести логопедическое обследование детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.
5. Провести логопедическую работу по предупреждению

артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Методы исследования: теоретические – анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогических данных по проблеме исследования; эмпирические – наблюдение, анализ продуктов письменной и графической деятельности, которые были использованы с целью изучения фактического уровня сформированности графомоторных навыков дошкольников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Особенности становления письменной речи в онтогенезе

Письменная речь – это речь, основанная на визуальном восприятии устойчивой фиксации речевых конструкций, прежде всего, в виде письменного текста, что дает возможность передавать или воспринимать сообщения со значительной временной отсрочкой. Равноправными составляющими письменной речи выступают чтение и письмо. Отметим, что письмо как знаковая система фиксации речи дает возможность средствами графических элементов постепенно передавать необходимую информацию на некотором расстоянии и в дальнейшем закреплять ее во времени [13]. Важно отметить, что устная и письменная формы речи человека основываются и развиваются на базе временных связей второй сигнальной системы человека, однако, в отличие от устной речи, письменной речью ребенок в процессе онтогенеза овладевает только при условии создания организованного целенаправленного обучения. Итак, в результате такого рефлексорного повторения образовывается динамический стереотип каждого слова в своем единстве акустических, а также оптических кинетических раздражений.

Соответственно во время письма согласованно взаимодействуют четыре анализатора [3].

С позиции психолингвистики письмо рассматривается как продуктивный вид речевой деятельности (Л. С. Выготский, Е. В. Гурьянов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Навыки ребенка, необходимые в письменной речи выступают итоговым звеном во всей цепочке необходимых операций, входящих в письмо. Таким образом, данные навыки могут влиять не только на каллиграфию почерка ребенка, а также и на

реализацию письма в целом. В частности, наличие трудностей в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что способно дезорганизовать и все другие операции [3].

Данные навыки представляют собой определенные привычные положения, а также движения руки, что позволяют изображать закодированные в графеме звуки и, в частности, их соединения [15]. При этом, сформированные графомоторные навыки ребенка с нарушениями способны приводить к ряду трудностей в процессе письма: медленный темп письма, неразборчивый, неуклюжий почерк, а также возможные нарушения пропорционального соотношения элементов букв.

Важнейшей функцией процесса формирования графомоторных навыков выступает слухо-зрительно-моторная координация ребенка. Ученые, исследуя процесс образования системы связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами личности, пришли к определенному выводу о том, что они в некоторой степени зависят от развития следующих операций: прежде всего, от зрительного, двигательного видов контроля (визуально-моторной координации), непосредственно пространственного восприятия (глазомер, целостность поля зрения, его широта и разносторонность), чувства ритма ребенка (ритмически организованные элементы), зрительного внимания ребенка (распределение внимания в процессе письма, с целью предотвращения графических ошибок), координации движений (координация всех движений руки, произвольное управление направлением движения руки), пространственных представлений (умение видеть графему, расположение графемы, способность ребенка анализировать предмет, его представление), дифференцированных движений ведущей по письму руки [8].

Важно отметить, что, даже имея общие черты с двигательными навыками, графомоторные навыки – не только простые движения руки. Процесс формирования подчиняется, прежде всего, ряду закономерностей выработки двигательных навыков ребенка, и уже затем – языковым

интеллектуальным действиям. Функциональная основа графомоторных навыков включает в себя определенную серийную организацию движений, зрительную память, зрительно пространственную координацию, моторику.

Как отмечают исследования для овладения определенным положением и движением пишущей руки необходимо соблюдение специальных внутренних и внешних условий. К внутренним условиям относятся: сохранность нервной системы и указанных выше анализаторов, общий тонус коры головного мозга, развитие операций речевой деятельности, сформированность психофизиологических базовых операций, входящих в структуру навыка, достаточное развитие мелкой моторики пальцев рук, способность к волевому усилию и т. д.

К внешним условиям относятся – специально созданные взрослым игровые ситуации, направленные на развитие внутренних условий, доступность к разным видам орудий для изобразительной деятельности, стимулирование и поощрение ребенка к изобразительной деятельности [18].

Таким образом, в период раннего и дошкольного возраста ребенок при всех имеющихся благоприятных внутренних и внешних условиях окружающей среды приобретает умения, важные для успешного процесса усвоения навыками письма во время школьного обучения.

Дети в старшем дошкольном возрасте овладевают умениями, необходимыми для небольшого прикосновения и скольжения ручки или карандаша на бумаге. У детей также должно быть сформировано умение устанавливать некоторые различия между графическими элементами по их форме, положению и соотношению между собой. В данном возрасте детям доступен контроль движения в соответствии с поставленными графическими задачами [7]. Немного позднее ребенок способен усвоить важнейшие характеристики содержания письма как средства общения между людьми, а также как способа фиксации мнений. Дети знакомятся и с фонетическим принципом письма, при этом, что важно добавить, ребенок учится отделять звуки в словах, и на основе этого обозначать их печатными

и рукописными знаками в процессе письма.

1.2. Характеристика речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Исследователями отмечается, что частой формой речевых расстройств является дизартрия. Под дизартрией принято понимать нарушение всей звуковой системы речи, что обусловлено органической недостаточностью иннервации рече-двигательной мускулатуры ребенка. Клиническое понятие дизартрии значительно шире, его применяют и по расстройствам речи, вызванных другими формами рече-двигательной недостаточности.

Наряду с артикуляционными расстройствами при дизартрии наблюдается нарушение дыхания, голосообразования, а также синхронизации между дыханием, фонацией и артикуляцией. Дизартрические расстройства наблюдаются при поражении различных уровней центральной нервной системы: коры левого и правого полушарий, подкорковых ядер, четверохолмия тела, ножек мозга, варолиева моста, продолговатого мозга. В зависимости от локализации нарушения клинические проявления дизартрии носят различный характер [21].

Изучая анамнестические данные детей с дизартрией, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Архипова, Е. М. Мастюкова, И. Б. Карелина и др. выделяют следующие факторы: угроза срыва беременности, токсикозы, асфиксия, низкий оценочный балл по шкале Апгар при рождении, наличие у большинства детей в первый год жизни диагноза перинатальной энцефалопатии. Интересные данные представлены Л. М. Лапшиной при изучении психомоторики детей с минимальными дизартрическими расстройствами [28].

Большинство авторов различают такие формы дизартрии: псевдобульбарная, корковая, экстрапирамидная, мозжечковая. Нередко дизартрии при данном заболевании носят смешанный характер, наблюдаются сочетание различных вариантов дизартрии у одного и того же ребенка.

По степени тяжести различают тяжелую, выраженную и легкую (стертую) форму дизартрии. При первичном осмотре артикуляционного аппарата у детей с легкой (стертой) формой дизартрии наблюдаются различные положения языка в состоянии покоя. Частой формой речевых расстройств является дизартрия. Под дизартрией принято понимать нарушение всей звуковой системы речи, обусловленного органической недостаточностью иннервации мускулатуры, связанной с речевыми движениями. Клиническое понятие дизартрии значительно шире, его применяют и по расстройствам речи, вызванных другими формами речедвигательной недостаточности. Дизартрия – нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. При дизартрии нарушается двигательный механизм речи за счет органического поражения центральной нервной системы. Структура дефекта при дизартрии составляет нарушение всей произносимой стороны речи и ряд неязыковых процессов: пространственных представлений, мелкой и общей моторики и др. [17].

Наряду с артикуляционными расстройствами при дизартрии наблюдается нарушение дыхания, голосообразования, а также синхронизации между дыханием, фонацией и артикуляцией. Дизартрические расстройства наблюдаются при поражении различных уровней центральной нервной системы: коры левого и правого полушарий, подкорковых ядер, четверохолмия тела, ножек мозга, варолиевого моста, продолговатого мозга. В зависимости от локализации нарушения клинические проявления дизартрии носят различный характер [21].

Изучая анамнестические данные детей с дизартрией, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Архипова, Е. М. Мастюкова, И. Б. Карелина и др. выделяют следующие факторы: угроза срыва беременности, токсикозы, асфиксия, низкий оценочный балл по шкале Апгар при рождении, наличие у большинства детей в первый год жизни диагноза перинатальной энцефалопатии. Интересные

данные представлены М. Л. Лукашиной при изучении психомоторики детей с минимальными дизартрическими расстройствами [30].

Большинство авторов различают такие формы дизартрии: псевдобульбарная, корковая, экстрапирамидная, мозжечковая. Нередко дизартрии при данном заболевании носят смешанный характер, наблюдаются сочетание различных вариантов дизартрии у одного и того же ребенка.

Наиболее распространенной формой является псевдобульбарная дизартрия. Псевдобульбарная дизартрия возникает при двустороннем поражении двигательных кортико-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола. Эти пути занимают большую площадь, поэтому данная форма дизартрии встречается достаточно часто [13].

По степени тяжести различают тяжелую, выраженную и легкую (стертую) форму дизартрии. При первичном осмотре артикуляционного аппарата у детей с легкой (стертой) формой псевдобульбарной дизартрии наблюдаются различные положения языка в состоянии покоя.

При тяжелой форме псевдобульбарной дизартрии характерным является расстройство как общей, так и речевой моторики. Артикуляционное движение ребенок осуществляет очень медленно, часто не может довести его до конца; ему трудно сделать повторные движения. Мышцы артикуляционных органов чрезмерно напряжены, отмечаются насильственные движения в этих мышцах – гиперкинезы.

У детей с псевдобульбарной дизартрией лицо амимично, затруднены жевательные движения, сильное слюноотделение. Речевое дыхание нарушено, отмечаются дыхательные спазмы. Темп, выразительность и интонация речи страдают. Голос глухой, сдавленный, иногда с гнусавым оттенком. Затруднены произвольные движения артикуляционных органов; язык во время выдвигания отклоняется в сторону, ребенок не может осуществлять боковые движения языка, поднять его до верхней губы. Наблюдаются гиперкинезы языка, которые проявляются в его подергивании, волнообразных движениях. Ограничены произвольные движения губ: ребенок не может

вытянуть губы, надуть щеки [5].

Нарушение иннервации влияет на произношение всех или некоторых согласных звуков; часто шипящие, свистящие, звуки «р» и «л» произносятся дефектно, иногда они отсутствуют совсем. Искривление произношения других звуков бывает неустойчивым: в одних словах оно проявляется, в других – нет. Очень часто нарушается звукопроизношение согласных. Гласные звуки произносятся неясно, иногда с гнусавым оттенком.

Выделяют спастическую и паретическую формы псевдобульбарной дизартрии. Спастическая форма характеризуется постоянным повышением тонуса в мышцах языка и губ. Язык напряжен, оттянут назад, кончик языка не выражен. Губы также спастически напряженные. Наблюдается ограниченность активных движений в артикуляционных мышцах.

В тяжелых случаях спастической формы псевдобульбарной дизартрии речь становится не понятной; она состоит из отдельных звуков, произношение которых очень затруднено. Наблюдаются синкинезии (сопроводительные движения), поверхностное дыхание с нарушенным ритмом и этажным выдохом. В отличие от гиперкинезов, синкинезии возникают только во время выполнения движений и отсутствуют в спокойном состоянии.

При паретической форме псевдобульбарной дизартрии наблюдается снижение мышечного тонуса. Гипотония в речевых мышцах, как правило, сочетается со слабостью скелетных, мимических и жевательных мышц. Язык распластан в полости рта, неповоротливый, губы расслаблены, в результате чего не смыкаются, рот полуоткрытый, имеется повышенное слюноотделение.

Для паретической формы псевдобульбарной дизартрии характерным является нарушение звукопроизношения прорывных губных звуков, языково-альвеолярных и гласных. Голос имеет носовой оттенок [12].

Паретическую псевдобульбарную дизартрию следует разграничивать с бульбарной дизартрией, которая характеризуется периферийным парезом речевых мышц в отличие от центрального пареза при псевдобульбарной форме. Если при псевдобульбарной дизартрии нарушаются преимущественно

произвольные движения речевой моторики, то при бульбарной – нарушаются как произвольные, так и произвольные. Разной является также специфика нарушений звукопроизношения: при бульбарной форме наблюдается оглушение гласных и звонких согласных, при псевдобульбарной – бывает, как оглушение, так и звонкое произношение согласных. Специфическим также является произношение гласных звуков: при псевдобульбарной дизартрии их артикуляция отодвинута назад, а при бульбарной – отмечается приближение артикуляции гласных к нейтральному звуку.

Таким образом, речевое развитие детей с легкой (стертой) формой дизартрии идет дисгармонично, неравномерно – фонетическая сторона речи находится в явном несоответствии с другими компонентами речи. Обычно недостатки фонетической стороны речи при легкой (стертой) форме псевдобульбарной дизартрии сразу же заметны окружающим, задержка других сторон речи недооценивается или совсем не принимается во внимание.

1.3. Особенности письменной речи старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

У детей с псевдобульбарной дизартрией часто наблюдаются нарушения в письменной речи, что обусловлено особенностями их речевого недоразвития. Нарушение письменной речи – дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

А. Н. Корнев дает следующее определение: дисграфией следует называть стойкую неспособность к овладению навыком письма по правилам графики (то есть, основываясь на фонематическом принципе письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития или отсутствие тяжелых нарушений зрения или слуха [22].

Дисграфические нарушения у детей могут проявляться и как

незначительные трудности в процессе письма, и как полная неспособность к овладению навыком письма.

В формировании навыков чтения и письма задействованы различные анализаторы (слуховой, зрительный и двигательный). Процесс письма предполагает достаточный уровень сформированности речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, звукобуквенного анализа и синтеза слов, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, сформированности пространственных представлений. Несформированность любой из указанных функций (или их расстройство) может вызвать нарушение процесса овладения письмом [10].

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушения работы анализаторов, расстройства (несформированности) психических функций, несформированности операций письма. М. А. Поволяева выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, моторную, оптическую.

Для акустической дисграфии характерна недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Нередки смешивания и пропуски, замена букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отображения на письме неправильного произношения звуков.

По моторной дисграфии наблюдаются трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами [35].

По оптической дисграфии в некоторых случаях чтение и письмо вообще невозможны, поскольку человек не может воспроизвести графический образ букв. По преимуществу оптического характера дислексии и дисграфии у детей наблюдается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Дети не узнают отдельные буквы, не соотносят их со звуками и не осознают их как графемы (буквенная дислексия). Одна и та же буква в разные моменты

воспринимается ими по-разному. Неточное, нечеткое восприятие букв приводит к их частому смешиванию. Особенно часто дети смешивают буквы, сходные по написанию, например:

- в печатном тексте: п-н, н-и, ш-щ, ш-щ;
- в рукописном: п ы, г-н, ц-ч, ш ы, м л, б-р, п-т, н-к.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов, содержащие одинаковые элементы (и-ш, п-т, х-ж, л-м). Случается, зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно в соединении букв, содержащих одинаковый элемент (ау-оу), написанные лишние элементы и неправильное размещение элементов.

Иногда подобные явления наблюдаются у детей на ранних этапах обучения письму [10].

Дисграфия может сопровождаться и неязыковой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушениями познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). В этих случаях неречевые симптомы вместе с нарушениями письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (в случае алалии, дислалии, дизартрии, нарушения речи, умственной отсталости и т. д.).

Вместе с тем дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызвать различные отклонения в формировании личности, психические наслоения, вызывать расстройства эмоционально-волевой сферы. Все чаще встречаются случаи, когда по симптомам трудно четко определить характер дисграфии. Объяснить это можно тем, что у детей с проявлениями дисграфии процесс усвоения грамоты значительно длиннее, чем у детей без таких нарушений. Если ребенок имел сначала проблемы оптико-пространственного характера, то в процессе коррекционной работы наслаиваются проявления других видов дисграфии. В таких случаях чаще всего мы имеем дело со сложными формами дисграфии и проблему необходимо решать в комплексе.

Процесс письма имеет сложную структуру, которая охватывает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, который овладевает данным навыком. Так, у взрослого письмо – целенаправленная деятельность, основная цель которой – передача содержания или его фиксация. Процесс письма взрослого человека является синтетическим и характеризуется целостностью, связностью. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквами), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным [12].

По мере овладения навыком письма ребенком эти операции проявляются в развернутом виде. Одна из таких операций – соотнесение выделенной из слова фонемы со зрительным образом буквы, которая должна быть отделена от всех букв, особенно от подобных графически. Для точного различия графически сходных букв необходимо иметь достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы – непростая задача для ребенка старшего дошкольного возраста.

Моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. В процессе написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Каждое предложение, которое должно быть записано, разбивается на слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова. Одна из самых сложных операций процесса письма – анализ звуковой структуры слова. Вот почему письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня его развития.

Далее в работе проанализируем методические подходы к предупреждению артикуляционно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Выводы по 1 главе

Установлено, что письменная речь – это речь, основанная на визуальном восприятии устойчивой фиксации речевых конструкций, прежде всего, в виде письменного текста, что дает возможность передавать или воспринимать сообщения со значительной временной отсрочкой. Равноправными составляющими письменной речи выступают чтение и письмо. Под дизартрией принято понимать нарушение всей звуковой системы речи, что обусловлено органической недостаточностью иннервации рече-двигательной мускулатуры ребенка. Клиническое понятие дизартрии значительно шире, его применяют и по расстройствам речи, вызванных другими формами рече-двигательной недостаточности.

По степени тяжести различают тяжелую, выраженную и легкую (стертую) форму дизартрии. При первичном осмотре артикуляционного аппарата у детей с легкой (стертой) формой псевдобульбарной дизартрии наблюдаются различные положения языка в состоянии покоя. У детей с псевдобульбарной дизартрией часто наблюдаются нарушения в письменной речи, что обусловлено особенностями их речевого недоразвития. Нарушение письменной речи – дисграфия – частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Принципы, методика и организация логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Исследование было организовано и проведено в период с сентября по ноябрь 2022 года.

Анализ выявленных нарушений проводился с опорой на принципы, выделенные Р. Е. Левиной.

1. Принцип развития предполагает анализ возникновения дефекта; определение первопричины и следствия; следовательно, помогает определить клиническую форму речевой патологии.

2. Принцип системности предполагает рассмотрение всех структурных компонентов языка как единую взаимосвязанную систему, в связи с чем для исследования уровня сформированности фонематических процессов необходимо исследовать состояние произносительной стороны речи, а также обследовать состояние мимической и артикуляционной моторики.

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Так, слухоречевая память взаимообусловлена и взаимосвязана с уровнем развития фонематических процессов.

Таким образом, при анализе выявленных нарушений важно учитывать все вышеперечисленное, а также соматическое состояние ребенка, особенности его эмоционально-волевой и двигательной сфер, возраст, микросоциальное окружение, состояние зрения, слуха, интеллекта и др., в качестве реализации комплексного подхода в изучении обучающегося [12].

Основная цель исследования – обследование речи детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Задачи исследования:

1) Применить методику, позволяющую всесторонне оценить уровень развития неречевых и речевых функций у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

2) Выявить особенности неречевых и речевых функций для подготовки к обучению письму.

3) Провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

4) На основе полученных результатов разработать направления коррекционной работы с детьми и разработать задания для развития неречевых и речевых функций.

Важным компонентом образовательного процесса является диагностика в целом. С помощью нее определяется результат достижения поставленной цели и задач. Своевременная и качественно проведенная диагностика является первоначальным этапом на пути осуществления эффективного коррекционного логопедического воздействия.

По итогам диагностики логопед:

- определяет исходное состояние и перспективы развития речевых и неречевых функций. Разрабатывает программу коррекционной работы с детьми;

- отслеживает динамику развития неречевых и речевых функций у детей для осуществления коррекции имеющихся отклонений;

- оценивает эффективность логопедической работы по подготовке к обучению письму.

Констатирующий эксперимент проходит в форме логопедического обследования старших дошкольников, направленное на определение состояния речевых и неречевых предпосылок, составляющих готовность к обучению письму.

Обследование речевых предпосылок содержало сбор анамнестических данных, полное исследование всей моторной сферы и всех сторон речевой

системы, к которым относятся: фонетическая, фонематическая, лексическая и грамматическая стороны.

Цель обследования ребенка с дизартрией – изучение состояния сформированности речевых функций (гнозиса и праксиса), речевых процессов (экспрессивной и импрессивной речи). В общей программе обследования логопед значительное внимание уделяет выявлению состояния общей двигательной и двигательной-речевой сферам.

Для изучения состояния речевой моторной сферы ребенка при логопедическом обследовании предлагается использовать специальную серию проб. В результате ее применения специалист сможет получить качественную характеристику движений языка, а именно: объема, точности, силы движений; состояния статической координации речевых движений; состояния речевой динамической координации; дифференцированности движений органов речевого аппарата, а также состояния кинестетической чувствительности моторной и речевой сферы ребенка. При этом заметим, что именно эту серию задач можно и нужно использовать также для выявления стертых форм дизартрии [6].

При изучении состояния сформированности моторики языка применяют пробу, разработанную М. Б. Эйдиновой, Е. Н. Винарской. Ребенок, подражая логопеду, выполняет такие движения: выдвигает язык вперед, поднимает вверх, облизывает языком губы, делает язык широким, узким, то есть выполняет движения, позволяющие анализировать состояние подъязычного нерва.

Для выявления объема движений органов артикуляционного аппарата логопед может предложить ребенку выполнить пробу Г. М. Пискунова, а именно: потушить свечу, закрыть или зажмурить глаза, надуть щеки, то есть выполнить движения, которые дают возможность сделать выводы о состоянии нервов лица. С целью определения статической координации речевых движений можно предложить ребенку одновременное выполнение движений органами артикуляции: открывая рот, одновременно поднимать язык вверх.

Речевую динамическую координацию изучают в процессе речи. С этой целью используют рисунки, где в названиях, изображенных на них предметов учитывается разный уровень фонетических трудностей, то есть в группы одно-, двух-, трехсложных слов подбирают слова простой и сложной (со стечением согласных) конструкций (предложенные слова ребенок произносит самостоятельно) [18].

С целью глубокого изучения возможностей произношения ребенка могут быть предложены слова для отраженного произношения, в структуре которых имеются совпадения с 3-4 согласных типа: детство, спортсмен и др.

Дифференцированность движений органов речевого аппарата проверяют, предлагая ребенку (по инструкции и по подражанию) отдифференцировать движения губ, языка, нижней челюсти во время выполнения таких проб: прижать кончик языка к нижним резцам и подуть на язык; ударить кончиком языка по верхним резцам при неподвижной нижней челюсти.

Дифференциацию языково-губной и губно-губной фрикации (щели) и смыкания проверяют во время выполнения ребенком следующих задач: вытянуть губы вперед и подуть в щель между губами; опустить кончик языка вниз, поднять его вверх и прижать к зубам.

Состояние сформированности двигательной функции языкоглоточного нерва и кинестетической чувствительности речевого аппарата обследуют с помощью таких проб: двигательную функцию языкоглоточного нерва изучают, исследуя функцию мягкого и твердого неба, то есть сокращение их во время фонации звука «а»; кинестетическую чувствительность изучают с помощью шпателя, которым логопед поднимает язык ребенка вверх, опускает вниз, прижимает к верхним резцам, отводит назад. Затем ребенок должен самостоятельно, опираясь только на свои двигательные ощущения, воспроизвести эти движения. Во время выполнения всех указанных проб учитывают силу, легкость выполнения движений и характер перехода от одного движения к другому. В процессе обследования могут быть выявлены

следующие особенности речевой моторики: напряженность всех мышц речевого аппарата; слабость, вялость мышц артикуляционного аппарата; двигательное беспокойство языка; асимметричные движения языка, неба; трудности нахождения и содержание заданных положений языка; трудности нахождения заданных положений языка на основе его пассивных смещений; нарушение переключения движений; недифференцированность движений языка в процессе произнесения звуков; нарушения динамической координации речевых движений [23].

Как отмечалось выше, методика изучения этой категории детей предусматривает также задачи, содержание которых направлено на определение состояния сформированности других невербальных функций, то есть практических и гностических процессов.

Использование логопедом описанных серий методик дает возможность составить представление о характере функциональных нарушений еще до обследования состояния речевых процессов ребенка. Результаты выполнения этих задач являются основой для изучения речевой деятельности, то есть ее четырех видов: слушания, говорения, понимания и письменной речи (письма, чтения).

Изучение состояния сформированности устной речи. Расстройства звукопроизношения у детей с дизартрическими нарушениями исследуют с нескольких позиций. С позиции структурной фонетики изучают: акустические данные звукоречевого процесса, а именно: характеристику голоса (его высоту, силу, подвижность, способность к модуляции), то есть применяют метод слухового фонетического анализа; просодическую организацию звукового потока (ритм, темп, мелодику речи); интонационные возможности звукового строя речи; артикуляционные данные звукоречевого процесса (характеристику силы, точности, плавности, скорости, соразмерности, синхронности, симметричности, свободы артикуляционных движений); фонетическую окраску звуков – определение характера дефектного произношения звуков (пропуски, искажения, замену добавления звуков) [16].

С позиций структурной лингвистики в логопедической практике обследуют особенности использования ребенком фонемных единиц произнесения. С позиции психолингвистики изучают особенности: смыслового содержания звукового потока: семантического и эмоционального (как говорят герои сказки - грустно, весело и т.п.); фонематического восприятия речи, распознавания и дифференциации звукового строя речи; личностной готовности к совершенствованию звуковой системы речи; неосознанного и сознательного контроля за динамической организацией звуковой программы высказывания.

Безусловно, в случае дизартрических нарушений, кроме звукопроизношения, обеспечивается выявление других речевых расстройств (дыхание, голоса, членораздельности). Эти нарушения обычно являются ведущими в общей картине указанной речевой патологии. Если кроме дизартрии у ребенка, кроме недостатков звукопроизношения, также имеется общее недоразвитие речи, то для изучения состояния его лексико-грамматического недоразвития и особенностей понимания речи применяют методику, аналогичную методике, которую логопед использует в случае общего недоразвития речи.

Система обследования речи детей разработана с учётом основных принципов диагностики. Предусмотрено проведение углублённого исследования всех компонентов устной речи: фонетики, лексики, грамматики, а также общей моторики. За основу методики взяты речевые пробы экспресс-диагностики Т. А. Фотековой.

Отличительными чертами диагностики являются:

- полнота обследования;
- соотнесение лексического материала и текстов для чтения, пересказа, диктантов с возрастными нормами речи, характерными для данного возраста;
- доступность и простота применения;
- возможность применения данных методик, как целиком, так и

частично (при необходимости уточнить состояние какой-либо стороны речи каждая серия проб может быть использована самостоятельно);

- возможность многократного применения методики.

Система обследования речи состоит из 9 серий.

Серия 1. Исследование состояния общей моторики. Включает:

- повтор движений за логопедом;
- стойка на одной ноге с закрытыми глазами;
- стойка с закрытыми глазами на одной линии;
- ходьба в разных направлениях по показу и по словесной инструкции;

- маршевая ходьба, чередующаяся с хлопками рук; приседание на носочках 3-5 раз;

- движение с внезапной остановкой по сигналу;
- выполнение движений руками по показу в разных темпах.

Серия 2. Исследование фонематического восприятия. Включает:

- воспроизведение слогов типа: да-та, ка-га-ка, ша-са-ша, ча-тя-ча и т.д.
- называние картинок парами: коса-коза, день-тень, рожки-ложки и т.д.

Серия 3. Исследование звукового анализа. Включает:

- называние первого звука в слове;
- называние последнего звука в слове;
- определение места данного звука в слове (в начале, середине, конце слова).

Серия 4. Исследование звукопроизношения. Включает:

Учащемуся предлагается назвать что изображено на картинках. Обращается внимание на характер нарушения произношения шипящих, свистящих, сонорных и других согласных и гласных звуков (замена, смешение, искажение, отсутствие) в различных условиях.

Серия 5. Исследование сформированности звуко-слоговой структуры. Включает:

- называние картинок;

- воспроизведение слов и предложений.

Серия 6. Исследование грамматического строя речи. Включает:

- образование существительных множественного числа в именительном падеже (Инструкция: Я назову один предмет, а ты много таких предметов);
- образование форм родительного падежа множественного числа (Инструкция: Я назову один предмет, а ты скажи много чего?);
- согласование существительных с числительными (Инструкция: Дополни предложение 1 стул, а 2 ..., а 5...);
- согласование прилагательных с существительными (Инструкция: Назови предмет и его цвет);
- понимание предлогов (Инструкция: Положи карандаш на книгу, под ..., в ... и т.д.) и употребление (Назови, где лежит карандаш);
- употребление предложно-падежных форм Инструкция: Закончи предложения: Лошадь без..., пилят..., девочка даёт корм... и т. д.).

Серия 7. Исследование словарного запаса. Включает:

- называние существительных, обозначающих части тела, части предметов (Инструкция: Назови, что есть у машины ..., у стула ..., у чайника);
- называние существительных с обобщающим значением (Инструкция: Назови кто... лечит людей, варит, шьет и т. д.);
- называние существительных со сходным лексическим значением. (Инструкция: назови, что это: перчатки-рукавицы, лампа-люстра, и т. д.);
- название времён года (Инструкция: Скажи, какое время года изображено на картинке);
- прилагательные, обозначающие форму предмета (Инструкция: Назови, какой формы предметы);
- подбор прилагательных с противоположным значением (Инструкция: Скажи наоборот: чёрный – белый);
- употребление глаголов (Инструкция: Кто как голос подает?);
- называние характерных действий по предъявленному предмету (Инструкция: Скажи, кто что делает?)

Серия 8. Исследование навыков словообразования. Включает:

- образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. (Инструкция: Назови маленький предмет);
- образование названий детенышей животных (Инструкция: Назови детёнышей животных: у козы - козлята, а у...);
- образование качественных прилагательных (Инструкция: если днем жара, то день - жаркий, а если ...);
- образование относительных прилагательных. (Инструкция: Шкаф из дерева, значит он какой ...);
- образование притяжательных прилагательных (Инструкция: Чья голова или хвост?);

Серия 9. Исследование связной речи. Включает:

- составление предложения по картинке;
- составление рассказа по сюжетной картинке. (Инструкция: Посмотри на эту картинку, расскажи, о чем она);
- составление рассказа по серии сюжетных картинок (из 3-4-х картинок) (Инструкция: Посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и расскажи, о чем они);
- составление описательного рассказа (Инструкция: Расскажи о ...).

Система оценки полученных результатов обследования.

Каждая серия содержит методики обследования, параметры и критерии исследования, систему оценки результатов, которые учитель – логопед может разработать сам, учитывая возраст детей и их индивидуальные особенности. Максимальное количество баллов зависит от количества заданий, включённых в ту или иную серию.

В сериях 1-8 используется следующая оценка результатов:

1 балл – правильное и точное воспроизведение, правильный ответ, безукоризненное произношение всех групп звуков в любых речевых ситуациях и т. д.;

0,5 баллов – правильный ответ после стимулирующей помощи;

самокоррекция, правильное выполнение заданий в половине случаев, звуки недостаточно автоматизированы и т. д.

0 баллов – неправильный ответ, отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения, искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

В серии 9 оценка производится по трем критериям: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление высказывания, самостоятельное выполнение задания. Баллы выставляются за каждый критерий от 0 до 3.

2.2. Результаты логопедического обследования старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

По окончании эксперимента были получены следующие результаты. Обработку и анализ результатов обследования можно представить в виде таблицы и индивидуального речевого профиля.

Таблица 1

Индивидуальный речевой профиль ребенка

Компоненты речевой системы	Баллы	% успешности
Общая моторика	10	44
Фонематическое восприятие	12	52
Звуковой состав слова	12	40
Звукопроизношение	4	40
Звуко-слоговая структура слова	10	31
Грамматика	32,5	41
Словарь	60,5	54
Словообразование	26	34
Связная речь	19	43
Итого:		41,87

В данной методике используется 5 уровней успешности: высокий – 91-100%; хороший – 81-90%, выше среднего – 66-80%; средний – 50-65%; низкий – ниже 50%. На основе полученных значений вычерчивается индивидуальный

речевой профиль, отражающий как наиболее несформированные, так и наиболее сохраненные компоненты речевой системы ребенка.

Таблица 2

Результаты обследования детей

Имя ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Серия 7	Серия 8	Серия 9
Павел К.	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0
Михаил С.	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0
Иван Г.	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0
Вероника М.	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1
Василиса Д.	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1

Моторная сфера детей характеризуется нарушениями статической координации движений общей моторики. Нарушено ритмическое чувство. Для выполнения проб важна опора на зрительный анализатор. Выявлены нарушения статической и динамической координации движений. Темп движений замедленный. В целом задания на обследование общей моторики выполнены на низком уровне, наблюдаются нарушения темпа и чувства ритма.

В результате обследования детей нами получены следующие данные.

Таблица 3

Групповой речевой профиль детей

Компоненты речевой системы	% успешности	Уровень
Общая моторика	40	Низкий
Фонематическое восприятие	42	Низкий
Звуковой состав слова	40	Низкий
Звукопроизношение	44	Низкий
Звуко-слоговая структура слова	33	Низкий
Грамматика	35	Низкий
Словарь	40	Низкий
Словообразование	40	Низкий
Связная речь	32	Низкий
Итого:	38,25	Низкий

Таким образом, успешность речевого развития детей находится в

настоящий момент на низком уровне – успешность выполнения задания составила 38,25%. Отметим, что наименее успешно дети справлялись с заданиями на звуко-слоговую структуру слова, грамматику. Связанная речь детей представлена на низком уровне выраженности и составила всего 32%.

В ходе исследования выяснилось, что многие дети неправильно используют грамматические формы, не все дети достаточно хорошо ориентируются в пространстве, так как отмечается смешение понятий «право-лево», «дальше - ближе». Некоторые дети испытывают затруднения в выполнении пространственно-организованных движениях, что связывается нами с незрелостью «схемы тела».

Количество детей, имеющих нарушение звукопроизношения, составило 90% от общего количества детей. У остальных 10% детей без нарушений звукопроизношения отмечается незаконченность процессов формирования артикуляции и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками. Всё это говорит о том, что формирование правильного звукопроизношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Ребёнок с нарушением фонематического восприятия испытывает серьёзные затруднения при формировании звукопроизношения, а в дальнейшем и при усвоении школьного материала. По итогам обследования должны быть разработаны перспективные планы работы с детьми, проведены консультации для родителей.

Таким образом, данная диагностическая работа позволяет выявить детей с нарушением звукопроизношения, фонематического восприятия и анализа, грамматического строя речи, связной речи детей, обусловленной первичным речевым нарушением. Также диагностика позволяет выявить группу дошкольников, испытывающих трудности в усвоении и овладении грамматических норм русского языка. Определить характер и причину речевых нарушений. Определить пути коррекционной работы по

предупреждению и преодолению нарушений устной и письменной речи у детей.

Диагностика речи с использованием данной методики имеет ряд достоинств: позволяет ясно увидеть картину результатов коррекционной работы, точнее выработать стратегию коррекционной работы по западающим слабым звеньям, достаточно удобна в пользовании, экономит время, позволяет детям увидеть результаты своего труда, побуждает к сотрудничеству педагогов, родителей и детей, помогает в выработке положительной мотивации к учёбе, показывает тесную взаимосвязь устной и письменной речи.

Выводы по 2 главе

Было организовано и проведено обследование речи детей. Анализ выявленных нарушений проводился с опорой на принципы, выделенные Р. Е. Левиной. Основная цель исследования – изучение исходного состояния речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Система обследования речи разработана с учётом основных принципов диагностики. Предусмотрено проведение углублённого исследования всех компонентов устной речи: фонетики, лексики, грамматики. За основу методики взяты речевые пробы экспресс-диагностики Т. А. Фотековой.

Наименее успешно дети справлялись с заданиями на словообразование (60% успешности – средний уровень), грамматику (65% успешности – средний уровень). Связанная речь детей представлена на среднем уровне выраженности и составила всего 52%. Многие дети неправильно используют грамматические формы, не все дети достаточно хорошо ориентируются в пространстве, так как отмечается смешение понятий «право - лево», «дальше-ближе». Количество детей, имеющих нарушение звукопроизношения, составило 60% от общего количества детей. У остальных 40% детей без нарушений звукопроизношения отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование логопедической работы по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Цель формирующего этапа исследования заключалась в проведении логопедической работы по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Перед разработкой методики нами была проанализирована специальная научно-методическая литература, опираясь на данные которой, результаты наблюдений и результаты констатирующего этапа исследования, нами было разработана методика по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

В течение 7 месяцев применения коррекционных мер мы активно проводили наблюдение за детьми. В месяц проводилось 4 групповых занятия, частота индивидуальных занятий составила 3 раза в неделю. Групповое занятие длилось 25 минут, индивидуальное – до 15 минут.

Ожидаемый результат заключался в повышении уровня сформированности фонематических процессов, звуко-составной структуры слова и уменьшения количества неправильно произносимых звуков у детей на основе взаимодействия логопеда и родителей детей.

В ходе логопедической составляющей представленной коррекционной системы мер решали следующие задачи:

- исправление или максимальное уменьшение количества звуков, которые неправильно произносятся;
- повышение уровня фонематического слуха и фонематического восприятия, формирование навыков звукового анализа и синтеза;

- повышение уровня доступности слоговой структуры слова, воспроизведение и возможности использовать слова разной составляющей структуры в минимальных контекстах, формирование навыков составного анализа;

- формирование навыка самоконтроля.

Методика по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией основывается на определенных дидактических принципах.

1. Принцип целенаправленности педагогического процесса, единства коррекционных, профилактических и развивающих задач.

2. Принцип целостности, системности и последовательности воздействия.

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса.

4. Принцип учета структуры речевого дефекта.

5. Принцип единства сознательности и активности личности, деятельностный подход.

6. Принцип доступности.

7. Принцип развивающего обучения.

8. Принцип наглядности.

9. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Для подготовки детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией логопед должен обязательно вести совместную работу с воспитателем группы ДОУ и родителями ребенка, посещающего логопедический пункт. Данная работа направлена на осуществление общих задач, в состав которых входит развитие и коррекция фонематических процессов, коррекция звукопроизношения, просодической организации речи, развитие моторной сферы, внимания, восприятия, памяти, мышления, уточнение лексико-грамматической стороны речи и подготовка к обучению чтению [13].

Все эти задачи позволяют учителю-логопеду правильно организовать коррекционную работу во взаимодействии с воспитателем.

В работе над речью детей с псевдобульбарной дизартрией перед воспитателем и учителем-логопедом, стоит общая цель: сформировать правильную речь как полноценное средство общения, где особое место занимает коррекция и развитие лексико-грамматической стороны речи. Реализовать поставленную цель помогает совместное планирование занятий воспитателя и логопеда в соответствии с программой коррекционного обучения детей с псевдобульбарной дизартрией и календарно-тематический план логопедической работы. Воспитатель проводит занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром, а также занятия по математике и трудовой деятельности (рисование лепка из пластилина, аппликация), в ходе которых решаются не только образовательные, развивающие, воспитательные задачи, но и коррекционные. Кроме того, воспитатель расширяет словарный запас дошкольников, контролирует звукопроизношение и грамматическую правильность речи детей в течение всего времени общения с ними [31].

Логопед проводит индивидуальные логопедические и фронтальные занятия, на которых формирует знания детей по определенным лексическим темам и отрабатывает с ними материал по произношению, звуковому анализу, одновременно знакомит детей с лексико-грамматическими категориями. Логопед проводит занятия по развитию лексико-грамматической стороны речи, развитию связной речи и обучению грамоте. Данный педагог руководит работой воспитателя по расширению словарного запаса, усвоению грамматических категорий, развитию связной речи [30].

Коррекционная работа, направленная на коррекцию и развитие неречевых и речевых процессов детей с псевдобульбарной дизартрией, осуществляется не только в условиях сотрудничества логопеда и воспитателя, но и в условиях сотрудничества логопеда и родителей ребёнка. Привлечение родителей к коррекционной работе, проявление их заинтересованности в развитии детей, выступает важнейшим условием развития речи детей, что

способствует в дальнейшем их подготовке к обучению грамоте. Совместная работа педагога и родителей детей определяется, как обязательная и важная часть подготовки детей к обучению грамоте. Логопед, как специалист способствует повышению педагогической культуры родителей, способствует их просвещению, обогащает их знания особенностями развития детей с речевыми нарушениями. Важным и значимым является уровень его профессиональной компетентности, личностных качеств, навыков взаимодействия с окружающими [11].

В целом, проведенная работа показывает, что в процессе подготовки детей к обучению грамоте, письму у детей с псевдобульбарной дизартрией важным является организация коррекционной работы, которая включает в себя коррекцию речевых и неречевых предпосылок к данной деятельности. Коррекционная работа опирается на психолого-педагогические принципы и предполагает совместную работу и сотрудничество педагогов и родителей в процессе коррекции речи дошкольников.

3.2. Содержание логопедической работы по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Для организации логопедической работы по профилактике и преодолению дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией можно использовать несколько методологических подходов. Один из подходов отвечает современной теории логопедии и основывается на результатах логопедической диагностики дошкольников, у которых могут предположительно быть проблемы с письмом. В основе данного подхода лежит принцип преобладающего воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, их становление с учетом зоны ближайшего развития дошкольника и нормативных возрастных эталонов. К главным направлениям работы относятся:

- исправление дефектов звукопроизношения, улучшение фонематической дифференциации звуков, усвоение их правильного буквенного обозначения при письме – в случае коррекции артикуляторно-акустической дисграфии;

- улучшение навыка произвольного языкового анализа и синтеза, умения на письме воспроизводить звуковую структуру слова предложения – в случае коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза;

- улучшение морфологических и синтаксических обобщений, морфологического анализа состава слова – в случае коррекции аграмматической дисграфии;

- улучшение зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного восприятия, уточнение речевого обозначения пространственных соотношений – в случае коррекции оптической дисграфии.

Еще один подход к превентированию и преодолению дисграфии осуществляется по методическим рекомендациям А. В. Ястребовой. Помимо коррекционной направленности, данный подход имеет также и профилактическую. Работа логопеда одновременно осуществляется над всеми компонентами речевой системы старших дошкольников. При этом в работе есть 3 этапа, у каждого из которых выделяется основное направление:

I этап – развитие звуковой стороны речи (развитие фонематических представлений и фонематического восприятия, устранение дефектов звукопроизношения, становление навыков анализа и синтеза звукосоставляющей структуры слов и т. п.);

II этап – заполнение пробелов в овладении грамматикой и лексикой (увеличение словарного запаса; уточнение значений применяемых синтаксических конструкций и т. п.);

III этап – становление связной речи (развитие и улучшение умения строить связные высказывания; установление последовательности и связности высказывания и т. п.).

Постепенно повышается уровень сложности и самостоятельности при

выполнении письменных и устных заданий.

Третий подход к коррекции дисграфии представлен научно-практической работой И. М. Садовниковой. Автор предлагает собственную методику для диагностики нарушений письма, также выделяет направления работы и приводит упражнения по их осуществлению.

К главным направлениям работы по профилактике и коррекции дисграфии относятся следующие:

- 1) развитие временных и пространственных представлений;
- 2) развитие фонематического восприятия и звукового анализа слова;
- 3) качественное и количественное увеличение словарного запаса;
- 4) улучшение морфемного и слогового анализа и синтеза слов;
- 5) усвоение сочетаемости слов, осознанное построение фраз;
- 6) обогащение фразовой речи дошкольников за счет ознакомления их с явлениями омонимии, синонимии, антонимии, многозначности синтаксических конструкций и т. п.

Следует отметить, что для решения актуальных вопросов изучения дисграфии, организации ее диагностики и коррекции логопедам необходимо привлекать других специалистов. Современные и значимые для теории и практики логопедии исследования не могут быть реализованы только силами логопедов. Необходим комплексный подход к обследованию детей с нарушениями развития устной и письменной речи, интерпретация и систематизация многоаспектной информации.

В целом, основные направления коррекционной работы по устранению речевых трудностей имеют следующее содержание:

1. Коррекция звукопроизношения. Указанное направление предполагает устранение нарушений произношения фонем, отработку более четкой артикуляции звуков.

2. Развитие фонематического восприятия включает в себя дифференциацию оппозиционных звуков и слогов на слух и в письменной речи.

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза осуществляется на материале звуков, которые ребенок произносит правильно.

4. Расширение, уточнение словарного запаса и его практическое применение. Главная цель указанного направления – сочетание упражнений по звуковому анализу каждого слова с уточнением его значения и упражнениями по письму и чтению.

5. Развитие грамматического строения речи предполагает в себе работу над пониманием и употреблением предлогов, составлением, распространением и сокращением предложений разной конструкции [9].

6. Развитие связной речи как устной, так и письменной. Для этого необходимо активизировать и расширять словарный запас учащихся и работать над лексическим значением слова (через его образ, действие). Направления коррекции для всех учащихся с дисграфией являются одинаковыми, но, в зависимости от формы дисграфии, учитель-логопед сосредотачивает внимание на той речевой функции, которая наиболее нарушена.

При коррекции артикуляторно-акустической формы дисграфии проводится работа по устранению нарушений звукопроизношения. На начальных этапах целесообразно исключить в речи ребенка звуки, которые он искажает, потому что это может вызвать ошибки на письме. Важно развитие у ребенка языкового анализа и синтеза, в частности, умение определять количество, последовательность и место слов в предложении, выполняя следующие задания:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и посчитать в нем количество слов.
2. Придумать предложения по определенному количеству слов.
3. Составить схему предложения.

С целью формирования умения определять ударенный слог в слове и выделения гласных звуков из языкового потока проводится пропедевтическая работа по дифференциации гласных и согласных звуков. Дается

представление о гласных и согласных звуках, их признаках, проводится работа с выделением звонкого звука из состава и слова на материале одно-, двух- и трехсложных слов.

Логопедическая работа по преодолению артикуляторно-акустической формы дисграфии включает в себя два этапа: на первом – уточняется слуховой и произносимый образ акустически близких звуков: уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие; кинестетические ощущения; определение наличия места в слове (в начале, в середине, в конце); на втором – проводится работа по дифференциации смешанных звуков. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристике каждого звука.

Речевой материал должен включать слова со смешанными звуками. Коррекция дисграфии на основе нарушений речевого анализа и синтеза предполагает ознакомление детей с темами «Состав слова», «Суффикс», «Префикс». В процессе работы, учащиеся начальных классов учатся подбирать слова родственные по содержанию в ряде однокоренных слов, определять суффиксы, образовывать слова с новым значением, дифференцировать и уточнять значение префикса и предлога.

Значительное внимание уделяется работе по формированию пространственных представлений и речевого обозначения пространственных отношений: ориентировка в окружающем пространстве. Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв, определение сходства и различия между графически похожими изображениями и буквами. Организация образовательного процесса учащихся с речевыми трудностями требует от учителей начальных классов организации соответствующей образовательной среды:

- создание положительно-эмоциональной настройки ребенка на урок для снятия напряжения и страха перед ошибками дисграфического характера;
- формирование навыков речевой коммуникации в парной и групповой

деятельности;

- применение упражнений на развитие фонематического восприятия, звукового анализа слов;

- решение задач на поиск и исправление ошибок;

- развитие образной речи через использование системы символов, инструментов обратной связи (знаков, карт, рисунков и т. п.),

- использование упражнений на развитие координации движений и концентрации внимания;

- применение упражнений на развитие и совершенствование слухового, зрительного, тактильного восприятия;

- развитие наблюдательности и языкового чутья и т. д.

Приведем примеры упражнений, разработанных для детей с псевдобульбарной дизартрией.

Упражнение 1: «Веселая зарядка».

Цель: развитие зрительно-пространственной ориентировки.

По командам педагог правильно выполнять движения телом. Например, правую руку вверх, левой рукой прикоснуться к носику, левой рукой прикоснуться к правому колену, и тому подобное. Более сложный вариант – это игра парами, когда своей рукой, ногой надо коснуться партнера (в роли напарника может быть не только еще один игрок, а даже мягкая игрушка-зверек, или кукла).

Упражнение 2: «Что в ящике?».

Цель: развитие зрительно-пространственного ориентирования, понимание предложных конструкций, развитие умения описывать предмет, подбирая точные прилагательные.

Вокруг ребенка разложены ящики, в которых спрятаны различные предметы. Сначала необходимо взять ящик, в соответствии с инструкциями педагога (например, возьми ящик, который справа от тебя, или спереди-позади и т.д.). Затем игрок должен описать предмет, который лежит в этом ящике, не называя его. Другие игроки угадывают что это за предмет.

Упражнение 3: «Зеркало».

Цель: развитие зрительно-пространственной ориентировки.

Педагог демонстрирует зарядку, но не комментирует ее. Дети должны повторять движения педагога зеркально.

Упражнение 4: «Палочки».

Цель: развитие зрительно-пространственной ориентировки.

Педагог диктует инструкцию, а ребенок выкладывает соответствующим образом палочки. В результате должен быть контурный рисунок, или узор (начинать выполнять диктанты необходимо лишь из простых узоров, постепенно усложняя их). Для этой задачи удобным является использование магнитной доски и палочек на магнитах, однако их можно заменить на коврик из ткани и обычные палочки для счета («коврик-полотенце» предупреждает скольжение палочек по поверхности).

Упражнение 5.

Цель: развитие зрительно-пространственной ориентировки.

В соответствии с инструкцией разместить предмет. Оборудование: рисунок с лесной полянкой и вырезанные из бумаги изображения птиц, к которым наклеен двухсторонний скотч. Инструкция: вот птички, которые прилетели на новую полянку. Они хотят познакомиться и рассмотреть полянку и зверей, которые здесь живут. Расположи птичку между ..., справа от ..., слева от ...

Упражнение 6.

Цель: развитие фонематического восприятия.

Ребенку предлагается молча найти изображение предмета, название которого содержит заданный звук, а затем раскрасить его (во время нахождения нужного рисунка ребенок может надуть щеки, или закусить кончик язычка, во избежание опоры на собственное артикулирование. Рисунки предлагаются ребенку без их названия педагогом. Конечно, после того, как дошкольник нашел правильное изображение и переходит к его раскрашиванию надувать щеки или закусывать язычок уже нет

необходимости). Инструкция: Посмотри внимательно на картинки. Надуй щечки. Покажи в каком слове есть звук К (Ш, М, Б и т. д.)? А теперь назови его (проверяем правильность выполнения задания). Давай теперь его раскрасим.

Упражнение 7.

Цель: развитие звукового анализа (во внешнем / во внутреннем плане).

Детям предлагают послушать слова. Если в слове есть заданный звук, например, [м], следует отложить карточку с соответствующей печатной буквой м. Затем посчитать количество карточек-букв и проверить правильность выполнения задания. (сложными вариантами этой задачи является изменение стимульной основы. Детям демонстрируют картинки, дошкольники самостоятельно называют слова и определяют наличие или отсутствие необходимого звука; аналогично выполняют задачи на уровне представлений. Ребенок просматривает картинки и с зажатым между зубами языком, или с надутыми щечками (с целью исключения любого артикулирования) выполняет задачи, логопед не озвучивает слова).

Упражнение 8.

Цель: развитие звукового анализа синтеза.

Детям предлагают прослушать слова (рассмотреть картинки и самостоятельно назвать каждую; рассмотреть картинки молча, при необходимости с зажатым между зубками язычком), выделить в каждом последний звук, из полученных звуков составить новое слово. Проверить ответ. Слова: Пес, сено, дом - сом. Клен, пианино, флаг, роза - нора. Ставок, ложка, дуб, корова, банан - кабан. Нос, круг, базар, зерно, сок, рука - сорока.

Упражнение 9.

Цель: развитие звукового анализа и синтеза.

Прослушать слова – названия изображений на рисунках (рассмотреть рисунки и озвучить их, рассмотреть молча). Найти те, которые начинаются на заданный звук, положить под ними фишку.

Упражнение 10.

Цель: развитие фонематического анализа и синтеза.

Подобрать слова на каждый звук, который входит в состав слова – названия рисунка (логопед озвучивает название; педагог демонстрирует рисунок, название которого дети проговаривают самостоятельно, ребенок рассматривает рисунок молча). Например, П А Р - парта (постель, паровоз, пример), ананас (абрикос, артист, автобус), розетка (рога, рукава, перчатки, ромашка). К Р А Н - корова (корабль, крокодил, карась), радио (редис, Роман), апельсин (аптека, арена, Артемон), ножницы (новости, нити). В Е С Н А - волк (ворота, враг, вода), енот (ель, ехидна), сад (сыр, сын, соловей), носорог (ожерелье, нога, нота), аквариум (акула, астра, актер).

Упражнение 11.

Цель: развитие звукового анализа и синтеза.

Расшифровать перепутанные по составляющей строение слова, найти подходящее слово среди карточек с изображением предметов (перепутанные слоги называет логопед, а ребенок тем временем их рассматривает, ребенок прочитывает напечатанные слоги самостоятельно громко (в условиях, когда ребенок умеет читать слоги), ребенок будет отслеживать слоги без зрительной опоры и запоминает их). Например, Ран ба - баран, ро пе - перо, ло со вей - соловей, че ро во на - ворона.

Упражнение 12.

Цель: развитие звукового анализа и синтеза.

Из слов, которые предлагает логопед, выделить каждый третий (первый, второй, последний) звук и выложить соответствующую букву. С помощью логопеда прочитывается слово, которое образовалось (ребенку демонстрируют картинки, но слова произносит логопед, ребенок рассматривает рисунки и самостоятельно проговаривает слова; дошкольнику предлагают картинки, ребенок молча, при необходимости с закусывание кончика языка, выполняет задания). Например, каждый первый звук: Ласточка, Ель, Вода - Л Е В; каждый третий звук Корабль, крапива, кабаны, кроссовки, кот - Р О Б О Т.

Упражнение 13: «Слова-неприятели».

Цель: развивать понимание слов антонимов.

Скажи наоборот: холодный, чистый, твердый, толстый; тупой, мокрый, старший, светлый, просторный, враг, верх, проиграть, поднять, день, утро, весна.

Упражнение 14: «Логическое лото».

Цель: развивать понимание обобщающих слов, умение подбирать картинку по общему признаку, цвету.

Игрок приставляет, свою фишку к другой так, чтобы она логически совпадала с рисунком первой фишки. Например, цыпленок – солнышко или зеленый квадрат – огурчик и так далее. Во время этой игры у детей развивается понимание обобщающих слов.

Упражнение 15: «Назови целое».

Цель: развивать понимание отношений «целое и его часть».

Дети должны назвать (угадать) слово, обозначающее целую вещь, которая состоит из данных вещей (деталей).

Упражнение 16: «Что добавлено к слову?».

Цель: развивать языковое чутье в области морфологии.

Как изменяется слово, если к нему прибавляется -ок, -ик, -очек, -еньк, -ушк, -ышк?

Упражнение 17: «Мама потерялась».

Цель: формирование умения правильно согласовывать слова в предложении в родительном падеже.

В этой игре понадобятся картинки с изображением диких, домашних животных и их детёнышей. Ход игры: Детёныши потерялись, а мамы их никак не могут найти. Надо помочь мамам найти своих детишек. Пример: Корова ищет кого (телят) Вот телята. Лошадь ищет кого (жеребят). Свинья ищет кого (поросят).

Упражнение 18: «Что происходит в природе?».

Цель: правильно употреблять категорию рода глаголов настоящего,

прошедшего, будущего времени, соотнося действие и предмет женского, мужского или среднего рода. Капель – что делает? - Звенит, капает. Солнце – что делает? - Светит, греет. Снег – что делает? - Темнеет, тает. Ручьи – что делают? - Бегут, журчат и т. д.

Упражнение 19: «Какое варенье?».

Цель: развивать умение словообразования.

Какое варенье из малины? Из клубники? Из смородины? и т. д.

При работе над развитием связной речи у детей старшего дошкольного возраста можно использовать следующие упражнения:

1. Ряд последовательно выполненных действий. Организовывается игровая ситуация. Ребенку дается несколько заданий, которые он выполняет в названной последовательности. Потом ребенок должен прокомментировать свои действия.

2. Составление рассказа по картинке и серии картин. Ребенок слушает рассказ. По прочтению ребенок должен разложить в нужной последовательности соответствующие картинки. Ребенку задают серию вопросов, с помощью которых определяли, что было в рассказе сначала, в середине и в конце.

3. Составление рассказа-повествования. Дети составляют разные типы повествований: реалистические рассказы, сказочные истории, рассказы по картине.

4. Составление рассказов-описаний. Описание игрушек, предметов или сюжетных картинок, людей и животных.

5. Рассуждение. Дать тему для рассуждения, задавать наводящие вопросы.

6. Пересказ текстов.

7. Разучивание стихотворений.

Логопедические занятия по подготовке детей к чтению должны содержать упражнения на развитие психических процессов.

Упражнение 20: «Буквы крестьяне».

Цель: развитие зрительного восприятия и внимания (на материале печатных букв).

Быстро найти разбросанные по столу буквы, и собрать их в мешочек. Оборудование: пластиковые буквы (можно использовать обычные буквы из разрезной азбуки), мешочек.

Инструкция: из азбуки бежали буквы. Давайте мы найдем каждую непослушную букву и положим в мешочек (или ящик и т. д.). Я буду называть букву, а вы ищите ее на своем столе и быстро прячьте беглянку. Можно предложить буквы, напечатанные на бумаге и быстро обводить «беглянку» карандашом. Мы рекомендуем именно такой формат игры, так как именно этот материал развивает, закрепляет и автоматизирует процесс, который после отработки перестает осознаваться, однако навсегда формирует устойчивую связь между звуком и соответствующей буквой независимо от его особенностей расположения на бумаге.

Упражнение 21: «Найди пару»

Цель: развитие зрительного восприятия, внимания, сравнения и соотнесения.

Найти геометрическую фигуру, среди предлагаемых и найти похожий на нее предмет. Разместить найденные изображения парами. Оборудование: разрезанные изображения геометрических фигур (треугольник, круг, овал, прямоугольник, ромб) и изображения предметов.

Упражнение 22: «Угости зверушек».

Цель: развитие зрительного восприятия, внимания и воображения.

Дорисовать незаконченные рисунки и раскрасить их. Оборудование: Рисунок с изображением лесных зверушек и нарисованных пунктирными линиями их лакомств, цветные карандаши. Описание: на рисунке изображены зверушки и недорисованные картинки их лакомств, половинки которых представлены пунктирными линиями. Детям необходимо дорисовать половинки пищи, раскрасить их и рассказать, где размещены на бумаге каждое из изображений. Инструкция: давай накормим зверушек. Дорисуй и раскрась

изображение. Расскажи, кого и чем ты накормил. А теперь расскажи, где на полянке находится белочка с грибочком, где находится ежик, медвежонок и зайчик. (Справа вверху, слева снизу ...).

При планировании работы с детьми с артикуляторно-акустической дисграфией педагоги должны понимать, что у таких детей будут проблемы в учебной деятельности и большое количество ошибок в процессе овладения письмом. Поэтому важно не навредить ребенку чрезмерными требованиями, например, заставлять несколько раз переписывать текст или упрекать за невнимательность. Это может нанести психологическую травму ребенку, но не исправить дисграфию.

Вместо этого, педагогу необходимо направлять свою деятельность на корректировку образовательного развития ребенка; поддержку мотивации к обучению, формирование уверенности в себе, отмечая сильные стороны. При оценке письменных заданий учителю не стоит учитывать ошибки дисграфического характера, ведь они не являются показателем подлинных способностей школьников и поддаются коррекции. Оценка результатов обучения дошкольников с нарушениями письменной речи должна быть направлена на личностное развитие и прогресс в обучении, на стремление улучшать свои достижения.

Крайне актуально тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса. Единство подходов учителя-логопеда и воспитателя к коррекционно-развивающей работе с детьми; преемственность в требованиях к содержанию и методов коррекционной, учебной и воспитательной работы; комплексность и разнообразие средств устранения речевых трудностей; использование целенаправленной учебной деятельности является залогом успеха в преодолении дисграфии.

Формирование письменной речи достаточно сложный процесс по содержанию и структуре психофизиологический процесс, нарушение которого отрицательно влияет на процесс обучения. Результативность коррекционно-развивающей работы по устранению дисграфии у детей в значительной степени зависит от своевременного выявления речевых нарушений, учета основных

направлений коррекционного воздействия на исправление расстройств письменной речи в соответствии со спецификой проявлений, эффективной организации образовательной среды и тесного сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Выводы по 3 главе

На основе теоретического анализа литературы и проведенного обследования речи детей была проведена логопедическая работа по предупреждению артикуляторно-акустической дисграфии у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Основные направления коррекционной работы по устранению речевых трудностей имеют следующее содержание:

1. Коррекция звукопроизношения. Указанное направление предполагает устранение нарушений произношения фонем, отработку более четкой артикуляции звуков.

2. Развитие фонематического восприятия включает в себя дифференциацию оппозиционных звуков и слогов на слух и в письменной речи.

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза осуществляется на материале звуков, которые ребенок произносит правильно.

4. Расширение словарного запаса и его практическое применение. Главная цель указанного направления – сочетание упражнений по звуковому анализу каждого слова с уточнением его значения и упражнениями по письму и чтению.

5. Развитие грамматического строения речи предполагает в себе работу над пониманием и употреблением предлогов, составлением, распространением и сокращением предложений разной конструкции [9].

6. Развитие связной речи как устной, так и письменной. Для этого необходимо активизировать и расширять словарный запас учащихся и работать над лексическим значением слова (через его образ, действие). Направления коррекции для всех учащихся с дисграфией являются одинаковыми, но, в зависимости от формы дисграфии, учитель-логопед сосредотачивает внимание на той речевой функции, которая наиболее нарушена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Установлено, что письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Согласно концепции Р.Е. Левиной, нарушение чтения и письма является проявлением системного нарушения речи, отражением недоразвития устной речи во всех ее звеньях. Итак, дисграфию в большинстве случаев выявляют в структуре сложных речевых и нервно-психических нарушениях.

Основными симптомами нарушениями речи являются устойчивые специфические ошибки (не связанные с применением орфографических правил), возникновение которых не обусловлено нарушениями интеллектуального или сенсорного развития, или нерегулярностью школьного обучения. Основным симптомом акустической дисграфии являются ошибки на смешивание и замены букв, обозначающих звуки, близкие по своим акустико-артикуляционным признакам, а также пропуски букв. Причины этих ошибок заключаются в недифференцированном слуховом восприятии и нарушенном звукопроизношении, что сказывается на письме.

Логопедическая работа по преодолению артикуляторно-акустической формы дисграфии включает в себя два этапа: на первом – уточняется слуховой и произносимый образ акустически близких звуков: уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие; кинестетические ощущения; определение наличия места в слове (в начале, в середине, в конце); на втором – проводится работа по дифференциации смешанных звуков. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука.

Проведя анализ научной литературы, можем заметить, что важное значение в жизни ребенка приобретает овладение навыком письма. Этот вопрос на протяжении многих лет остается интересным объектом

исследований многих ученых, лингвистов, логопедов. Они пытаются выяснить различные аспекты возникновения нарушения письменной речи, установить психолингвистические и психофизические аспекты характеристики письменной речи человека, а именно ребенка, который только начинает учиться грамоте.

Итак, проработав научную литературу мы можем сделать следующие выводы, что на данном этапе развития научных знаний о проблематике дисграфии ученые определяют различные виды дисграфии. Нарушения письменной речи разделяют по: анализатору, который был поражен и по методологическому подходу. На сегодняшний день логопеды пользуются именно распределением дисграфии по методологическому принципу, а именно психолого-педагогической классификацией дисграфии.

Проведенный нами анализ научных источников дает основания утверждать, что выбранный нами путь исследования актуален на сегодняшний день. Начиная работу над экспериментом, учтено состояние проблемы в современной практике детского сада, ведущие критерии, принципы отбора материала с целью коррекционной работы с дошкольниками для улучшения графо-моторного навыка письма.

Нарушение письменной речи является одной из сложных проблем в психофизическом развитии ребенка. Это нарушение требует немедленной коррекционной работы для его исправления. Так как такое комбинированное нарушение накладывает негативный отпечаток как на общеобразовательный процесс, так и на социальный процесс ребенка младшего школьного возраста. Поэтому, своевременная диагностическая работа, направленная на выявление нарушений графо-моторного навыка, и коррекционная работа над ними будет способствовать успешному овладению навыком письма еще в начале школьного обучения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В. М. Речевые нарушения у детей: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2008. 141 с.
2. Бадалян Л. О. Невропатология. М., 1982. 349 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М., 1990. 494 с.
4. Бессонова Т. П. Предупреждайте и устраняйте недостатки письменной речи у детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. №4. С. 20-25.
5. Брындина И. В. Особенности нарушения письма у младших школьников URL: <https://urok.1sept.ru/> (дата обращения: 08.10.2022).
6. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений; 5-е изд.; перераб. и допол. М., 2006. 703 с.
7. Волоскова Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой. М: Московский психолого-социальный институт, 2009. 153 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
9. Гаврина С. Е. Учимся писать. Рабочая тетрадь. М., 2022. 27 с.
10. Дементьева С. П. Выявление нарушений устной и письменной речи у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1984. №2. С. 59-61.
11. Дерюгина А. С. Современные теоретические представления о дисграфии и проблема ее классификации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya-o-disgrafii-i-problema-ee-klassifikatsii> (дата обращения: 26.10.2022).
12. Домашний логопед: полный справочник. М., 2007. 493 с.
13. Дорофеева С. В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии

и дисграфии URL: file:///C:/Users/ /lingvisticheskie-aspekty-korreksii-disleksii-i-disgrafii-opyt-uspeshnogo-primeneniya-kompleksnogo-podhoda.pdf (дата обращения: 08.10.2022).

14. Дубровина И. В. Психология: Учебник для студентов сред. пед. учеб. Заведений. М., 1999. 464 с.

15. Дьяченко М. М. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях по подготовке к школе // Школьный логопед. 2006. №5. С. 47-51.

16. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 1991. 224 с.

17. Жукова Л. Е. Логопедия. Екатеринбург. 2005. 316 с.

18. Жулина Е. В. Внешняя речь и ее влияние на становление речи ребенка // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (12). С. 56-59.

19. Иншакова О. Б. Нарушение письма и чтения у уч-ся правой и левой руки. Дисс. ... к.п.н. - М., 1995. 90 с.

20. Китаева Н. Н. Особенности зрительно-моторных функций у младших школьников с оптической дисграфией // Специальное образование. 2015. №XI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-zritelno-motornyh-funktsiy-u-mladshih-shkolnikov-s-opticheskoy-disgrafiey> (дата обращения: 26.10.2022).

21. Кобякова Г. Н. К вопросу о формировании графомоторных навыков у младших школьников с дисграфией // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-formirovanii-grafomotornyh-navykov-u-mladshih-shkolnikov-s-disgrafiey> (дата обращения: 26.10.2022).

22. Корнев А. М. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учебно-методическое пособие. СПб., 1997. 283 с.

23. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма. СПб., 2021. 430 с.

24. Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 1997. 230 с.

25. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда. М., 1998. 224 с.
26. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений // Хрестоматия по логопедии В 2 тт. Т. II / ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М., 2017. 512 с.
27. Лапшина Л. М. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью // Методич. Рекомендации. Челябинск, 2014. 50 с.
28. Логопедия в школе: практический опыт / В.С. Кукушин. Ростов-на-Дону, 2004. 368 с.
29. Лукашина М. Л. Дисграфия. Исправление ошибок при письме: пособие для логопедов, учителей и родителей. М., 2004. 128 с.
30. Микфельд Я. О. Диагностика и коррекция предпосылок к дисграфии на почве несформированности языкового анализа и синтеза у дошкольников // Практическая психология и логопедия. 2006. №6. С. 52-59.
31. Моисеева Т. В. Предупреждение нарушений письма и чтения на начальном этапе их формирования у учащихся младших классов // Школьный логопед. 2006. №1. С. 11-18.
32. Новоселова Е. А. Гаджет двух слов не свяжет // Российская газета. 2018. № 106 (7569). 12 с.
33. Новотворцева Н. В. Первые шаги в освоении письма: обучение грамоте в детском саду. СПб., 2019. 240 с.
34. Поголяева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2006. 158 с.
35. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селивёрстов; М., 2004. 480 с.
36. Разживина Н. В. Развитие внимания в процессе логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников // Практическая психология и логопедия. 2006. №6. С. 52-58.

37. Савка Л. И. К вопросу о фонетико-фонематическом недоразвитии у учащихся начальных классов // Дефектология. 1987. №3. С. 54-60.

38. Садовникова Н. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.,1997. 256 с.