

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по предупреждению нарушений письма у
старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и
дизартрией**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Плещёва Елена Ивановна
Обучающийся ЛПП-1931z гр.

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 ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ	6
1.1. Становление устной речи и письма у детей в норме.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.....	11
1.3. Характеристика устной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией	17
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	21
2.1. Принципы, организация, цель и задачи логопедического обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.....	21
2.2. Анализ результатов логопедического обследования дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией	24
ГЛАВА 3. ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ	37
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией	37
3.2. Содержание логопедической работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: среди старших дошкольников встречается большое количество детей с речевыми нарушениями, которые при несвоевременной коррекции приведут в дальнейшем к трудностям в обучении. Считается, что дизартрия (прежде всего, легкая степень псевдобульбарной дизартрии) встречается достаточно часто. Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. Н. Корнев и другие говорили о том, что именно нарушения устной речи приводят к проблемам на этапе освоения письма. Нарушения письменной речи (дисграфия) приводят не только к недостаточно полному освоению учебного материала, но и, согласно положениям Л. С. Выготского о первичном, вторичном, третичном дефекте приводят к различным личностным изменениям.

Когда детей обучают письму, то огромную роль в этом процессе играет уровень развития у дошкольников и устной речи, в особенности фонематических процессов, и неречевых функций (общая и мелкая моторика и зрительный гнозис).

А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин и др. описали причины возникновения нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, варианты логопедической работы с этими детьми, особенности подготовки детей к обучению в школе и овладению письмом.

О. В. Правдина, в своих научных трудах описала самые яркие и типичные особенности, которые свойственны для всех видов дизартрии, а именно: смазанная, плохо дифференцируемая артикуляция звуков, которая имеет полные и частичные замены, а также нарушение плавности, темпа, ритма и громкости речи [30].

В работах научных исследователей указывается, что начинать подготовку к письму необходимо еще в дошкольном возрасте. Именно в этот

период следует начинать данную работу, по причине того, что как раз эти дети дошкольного возраста являются максимально восприимчивыми к звуковой стороне родной речи. Про это писали в своих работах такие авторы, как Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова, Л. Е. Журова и Л. Н. Невская [10, с. 7].

Объект исследования – моторика, зрительно-пространственный гнозис, устная речь у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Цель исследования – теоретически и экспериментально обосновать, подобрать содержание логопедической работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, частично ее апробировать.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научную литературу по проблеме предупреждения нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

2. Подобрать методики обследования устной речи, моторики и зрительного гнозиса, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты в качественно-количественном аспекте.

3. Теоретически обосновать, спланировать и подобрать содержание логопедической работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Методы исследования:

1. Теоретический метод исследования – анализ, систематизация данных психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Метод эмпирического исследования – проведение констатирующего эксперимента на основе рекомендаций Н. М. Трубниковой, а также методики изучения зрительного гнозиса, предложенной З. А.

Репиной «Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи» и качественно-количественное описание полученных данных с целью определения направлений и содержания логопедической работы с обследованными детьми.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 29 «Василёк» поселок Бобровский в течение трех недель, в период с 5 сентября по 15 октября 2022 года.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Становление устной речи и письма у детей в норме

Изучение детей дошкольного возраста занималось большое количество учёных, к ним можно отнести работы таких ученых как, Л. С. Выготского, В. С. Мухиной, Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, С. Г. Якобсон, А. Н. Давидчук, Л. А. Парамоновой, по этой теме писали свои научные труды А. В. Запорожц, Е. П. Арушанова, Т. А. Куликова, Д. Б. Эльконин, С. А. Козлова, М. И. Лисина, Е. О. Смирновой и многие другие.

В психолого-педагогической литературе С. Л. Рубинштейн даёт следующие определение понятию речь, «Речь – это деятельность общения, она выполняет функции выражения, воздействия, сообщения посредством языка. Речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности или форма осуществления мышления [14].

Речь, слово является специфическим единством чувственного и смыслового содержания». Р. С. Немов даёт такое определение речи: «Речь – это система звуковых сигналов, письменных знаков и символов для представления, переработки, хранения и передачи информации, которые использует человек» [41].

А. А. Леонтьев даёт речи такое определение: «Речь – это деятельность познания, то есть такая деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики [35].

В психологической литературе встречается такое определение: Речь – это один из видов коммуникативной деятельности человека использование

средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают, как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом). В лингвистике есть такое определение: Речь – это исторически образовавшийся способ общения людей, с использованием языковых конструкций, которые в свою очередь создавались на основе определённых правил.

Речь детей формируется под воздействием речи взрослых и в большой степени зависит от регулярной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания ребёнка, а также его обучения, которое идёт с самых первых дней жизни младенца [60].

Одна из форм речи, это письменная речь. В норме процесс письма осуществляется при достаточном уровне сформированности как речевых, так и неречевых психических функций и процессов. Для осуществления процесса письма ребёнок должен уметь правильно дифференцировать звуки, правильно их произносить, производить языковой анализ и синтез, иметь достаточный уровень развития лексико-грамматического строя речи, памяти, пространственных представлений, а также процессов одномоментного и последовательного восприятия информации [21].

Конечным же этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную являются автоматизированные движения руки. Предпосылки формирования процесса письма и его структура охарактеризованы в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой и других учёных.

По данным Г. В. Чиркиной, предпосылки усвоения письма возникают ещё на ранних этапах развития устной речи [35]. Для овладения процессом письма существенное значение имеет степень сформированности таких сторон речи как фонетической, фонематической и лексико-грамматической. Фонетическая сторона речи – это правильное произношение звуков, как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата. А правильное произношение звуков зависит от деятельности всего речевого аппарата, от подвижности и гибкости, точности и силы, а также координации

органов артикуляции (языка, губ, мягкого нёба, зубов и т. д.). Для того чтобы ребёнок правильно произнёс определённый звук, ему необходимо воспроизвести артикуляционный уклад, который состоит из сложного комплекса движений, при этом дыхание, фонация и артикуляция должны быть скоординированы, а речь и движения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Для того чтобы ребёнок понял значение слова, необходимо слияние между собой слуховых, зрительных и осязательных ощущений в единый образ предмета.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определённым закономерностям, определяющим взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической, фонематической, лексической стороны речи и грамматического строя) и характеризуется рядом общих для всех детей черт. Ещё с момента рождения у ребёнка появляются первые голосовые реакции в виде крика и плача, которые способствуют развитию дыхания, голоса и всего артикуляционного аппарата [22].

Также у ребёнка появляются разнообразные звуки и звукосочетания и развивается слух. Ребёнок начинает поворачиваться к говорящему, прислушиваться и отыскивать источник звуков [26]. В норме около двух месяцев у ребёнка появляется гуление, а к трём месяцам можно услышать лепет. С помощью лепета ребёнок слушает произносимые им звукосочетания и, опираясь на свой слух, воспроизводит их снова. Ко второму полугодию в лепете ребёнка появляются довольно ясные звуки: согласные раннего онтогенеза [п], [б], [м], [к], [т], гласный [а], и могут быть другие. Ребёнок, многократно воспроизводя различные звукосочетания, развивает свой слух и артикуляционный аппарат. К концу года ребёнок уже может произносить 8-12 лёгких в произношении слов. В это время слово для него начинает служить орудием общения [21].

Фонематические процессы (фонематическая система) человека состоят из фонематического слуха и фонематического восприятия. При этом фонематическое восприятие включает в себя фонематический анализ и

синтез, а также фонематические представления. Фонематический слух – это тонкий систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка [32].

Фонематический слух является частью физиологического слуха и направлен на работу по сопоставлению и соотнесению слышимых звуков с их эталонами, хранящимися в памяти человека.

Фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова [2, с. 135].

Фонематический анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звуковых комплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Фонематический синтез – это мыслительный процесс соединения звуков в целое слово, которым ребёнок овладевает с 6 лет. Другими словами, фонематический синтез – это процесс, противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. Речевые функции не являются врождённой способностью, а развиваются в процессе онтогенеза вместе с физическим и психическим развитием ребёнка и служат показателем его общего развития.

Развитие фонематического слуха у детей опережает артикуляционные возможности. Таким образом, вслушиваясь в свою несовершенную речь, ребёнок старается её улучшить [36]. На втором году жизни у детей возрастает способность к подражанию речи взрослых, а также интенсивно развивается понимание речи других и фонематическое восприятие.

Около трёх лет у ребёнка уже довольно хорошо развит артикуляционный аппарат, что позволяет им правильно произносить многие звуки в том числе и звуки позднего онтогенеза и слова со стечением согласных. У них в достаточной мере развито фонематическое восприятие, что позволяет им не смешивать близкие по звучанию слова [37].

В пять лет у ребёнка продолжают совершенствоваться фонематические процессы, подвижность артикуляционного аппарата, а также

звукопроизношение.

К шести годам у детей достаточно хорошо развит фонематический слух, а также они правильно произносят все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры.

У ребёнка седьмого года жизни произносительная сторона речи максимально приближается к речи взрослых, с учётом норм литературного произношения. Словарь детей систематизируется и обогащается обобщающими понятиями. Развивается функция словоизменения, словообразования.

Как правило, к возрасту 7 лет у ребёнка сформировано звукопроизношение, он имеет достаточно развитые фонематический слух и фонематическое восприятие, а также владеет некоторыми навыками звукослогового анализа и синтеза. Ещё одним показателем готовности ребёнка к обучению в школе является достаточно развитая мелкая моторика рук, зрительно-моторная координация и зрительный гнозис. Ребёнок умеет логически мыслить и рассуждать, у него развита память и внимание, связная речь. Данные навыки также проходят определённые стадии развития. И к шести-семи годам мелкая моторика руки ребёнка уже достаточно развита для овладения графомоторными навыками письма.

Графомоторные навыки письма – это движение и расположение пишущей руки, которые успешно позволяет:

- рисовать;
- раскрашивать;
- перерисовывать легкие узоры;
- правильно фиксировать пишущий инструмент в руке.

Графомоторные навыки включают в себя несколько этапов:

1 этап - на этом этапе необходимо выполнять движения, направленные на развитие мелкой и крупной моторики;

2 этап - он будет направлен на подготовку пространственных представлений и их речевое обозначение.

3 этап - включает в себя развитие графомоторных навыков;

4 этап - направлен на подготовку и развитие изобразительно-графических изображений.

Для того, чтобы процесс протекал эффективно и смог заинтересовать ребенка, необходимы профессиональные навыки и умения педагога.

Все упражнения, направленные на графомоторные навыки должны соответствовать возрастным возможностям, способностям и потребностям детей. Так как, занятия проводятся с детьми дошкольного возраста, то проводить такие занятия следует в игровой форме.

В этом возрасте, организуя различные виды деятельности, систематически применяя тренировочные упражнения, можно достичь хороших результатов в развитии моторики кисти, сформировать графомоторные навыки и подготовить руку к письму в школе [38].

Таким образом, к 7 годам, то есть к моменту поступления в школу, у нормально развивающегося ребенка должна быть полностью сформирована речевая система (правильное звукопроизношение, фонематические процессы, богатый словарь и сформированный грамматический строй речи), а также другие предпосылки к овладению письменной речью (хорошо развита мелкая моторика и зрительный гнозис).

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Изучением дошкольников с дизартрией занимались многие исследователи, среди них можно выделить научные работы таких авторов как: Е. Ф. Архиповой, Е. Н. Винарской, М. В. Ипполитовой, М. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, О. В. Правдиной, О. А. Токаревой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, М. Е. Хватцева и других.

Дизартрией называется нарушение речи, проявляющееся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речи и

возникающее в результате микроорганического поражения проводящих путей от коры к ядрам черепно-мозговых нервов, управляющими движениями органов артикуляции.

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизводительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и просодической нервной систем [6].

Самой распространённой является классификация, которую представила О. В. Правдина. Данная классификация определяет пять форм дизартрии, которые выделены по локализации нарушения. Выделяется: корковая, подкорковая, мозжечковая, бульбарная и псевдобульбарная дизартрия. Если говорить о самой встречаемой форме дизартрии, то это псевдобульбарная. Считаю необходимым более подробно описать данную форму дизартрии [22].

Р. Е. Левина ввела в научный лексикон понятие общего недоразвития речи (ОНР). О таком явлении как ОНР она начала говорить в 50–60-ых годах 20 века.

Такой диагноз как ОНР ставится детям с нормально развитым слухом и с первично сохранным интеллектом, при этой форме патологии у детей наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы: звукопроизношение, фонетический слух, лексика и грамматика.

На современном этапе даётся следующее определение, Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, недостаточный словарный запас, нарушения звукопроизношения и фонемообразования. Такое определение говорит о системном нарушении всех компонентов речевой деятельности [3].

Общее недоразвитие речи в чистом виде встречается крайне редко, лишь у 30-35% детей присутствует ОНР без патологий нервной – психической деятельности. Оставшиеся 65-70% детей помимо ОНР имеют психические, неврологические, либо соматические нарушения [37].

Этиология общего недоразвития речи.

В качестве причин ОНР могут быть перинатальные, натальные и постнатальные факторы.

Перинатальные факторы. К ним относится органическое поражение или недоразвитие отделов центральной нервной системы в перинатальный период, различные заболевания действующие на организм матери во время беременности (корь, краснуха), резус-конфликт, переливание крови, наследственность, интоксикации, родовые травмы.

Натальные факторы. К этим факторам можно отнести асфиксии во время родов, травмы, полученные во время родов, тяжёлые роды.

Постнатальные факторы. К таким факторам можно отнести физическую ослабленность ребенка, частые соматическими заболеваниями, педагогическую запущенность, перенесённые инфекционные заболевания, а также различного рода травмы, перенесённые ребёнком в раннем возрасте. Помимо этого, общее недоразвитие речи может быть вызвано такими причинами как двуязычие в семье, многоязычие, а также воспитание ребенка глухими или слабослышащими родителями. Возможно появление общего недоразвития речи при слабости акустико-гностических процессов. В таких ситуациях при нормальном слухе имеется пониженная способность к восприятию речевых звуков. В результате нарушения слухового восприятия происходит недостаточное различение акустических признаков, характерных для каждой фонемы, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова.

Речь детей с данной формой дизартрии и ОНР III уровня имеет некоторые особенности. Так у таких детей сильно страдает артикуляционная моторика. У таких детей может наблюдаться неподвижность нижних лицевых мышц, помимо этого можно часто замечать у детей постоянно открытый рот. Нередко, когда у таких детей может наблюдаться неконтролируемая саливация (слюноотделение). Речь детей характеризуется смазаностью и нечёткостью. У таких обучающихся присутствует множество

различных нарушений произношения звуков. Такие дети очень часто не выговаривают, либо заменяют или пропускают звук [Р], [Л], [С] и так далее. Чаще всего у таких детей наблюдается полиморфное нарушение произношения, то есть у них сразу нарушено произношение нескольких групп звуков, у соноров, и шипящих и свистящих и так далее. Приведём пример пропусков и замен, которые могут присутствовать у таких детей, вместо слова «корова» они могут говорить *колова*, заменяя [р] на [л], или вместо слова «корова» могут говорить *коова*, пропуская звук [р].

Как было написано выше, при дизартрии наблюдается нарушение функции речедвигательного анализатора. Это влияет на слуховое восприятие фонем и приводит к вторичному нарушению фонематического слуха у дошкольников с дизартрией.

В работах М. С. Певзнер указывается, что у таких детей страдает не только речь, наблюдается вторичное нарушение и других высших психических функций [26].

Особенности психического развития обучающихся с дизартрическими расстройствами исследовались рядом учёных – С. И. Маевской, Р. И. Мартыновой и другими исследователями.

Такая высшая психическая функция, как восприятие имеет различное количество модальностей. В следствие локальных поражений коры головного мозга у дизартриков из-за ограниченности чувственности опыта могут появляться нарушения отдельных видов восприятия. Чаще всего у данной категории детей может наблюдаться нарушение зрительного и пространственного восприятия.

Очень часто у таких детей можно встретить и вторичное нарушение произвольного внимания. Так, можно отметить:

1. Частые перебивания ребёнком разговоров взрослых.
2. Неумение дошкольника дослушать инструкцию или объяснение задание, которую даёт педагог.
3. Неумение ребёнком определённый промежуток времени сидеть

на месте по инструкции педагога.

4. Ребёнок не может выполнять установленные правила в игровой деятельности.

5. Дошкольник очень легко отвлекается от дел [26].

Имеющиеся проблемы в восприятии и внимании, несмотря на свою вторичность, сказываются и на проблемах в развитии памяти. Детям с дизартрией характерны сниженные вербальные виды запоминания. Таким детям трудно запомнить порядок движений на занятиях ритмикой или физической культурой, что говорит и о сниженном развитии двигательной и моторной памяти.

Мышление таких дошкольников также имеет ряд специфических особенностей. При дизартрии у детей может быть нормальный интеллект, однако при общем недоразвитии речи и дизартрии, у дошкольников могут присутствовать вторичные снижения познавательной деятельности. Стоит отметить, что при грамотно организованном коррекционном воздействии эти сложности можно преодолеть.

Описывая особенности мыслительной деятельности детей с дизартрией, М. В. Ипполитова и Е. М. Мастюкова отмечают, что у них может иметься вторичная задержка словесно-логического мышления. Это задержка будет проявляться в том, что у детей будут на низком уровне сформированы такие мыслительные операции, как анализ, синтез и так далее. Таким обучающимся будет тяжело классификация предметов, они не всегда смогут найти отличия в предметах, найти закономерность и тому подобное. Ещё одной особенностью, которая вытекает из предыдущих, можно назвать низкий уровень познавательных интересов. Такие дошкольники будут быстро уставать при умственной работе, им будет трудно сосредоточиться на задании.

У детей с дизартрией не наблюдаются выраженных параличей и парезов, но двигательные нарушения проявляются как в мелкой, так и в крупной моторике. Дети могут с трудом выполнять различные моторные

пробы, например, им будет тяжело стоять на одной ноге, или прыгать на двух ногах. Мелкая моторика также страдает. Дети могут не любить лепить, собирать мозаику и рисовать, а в дальнейшем им может быть не интересна деятельность, связанная с письмом.

Эмоционально-волевая сфера также имеет ряд особенностей. Такие дети имеют повышенную эмоциональную возбудимость и истощаемость нервной системы. В раннем возрасте такие дети, много и часто плачут, требуют к себе постоянного внимания. Не редко, когда у таких дошкольников фиксируются проблемы связанные со сном, или проблемы в работе желудочно-кишечного тракта, что также объясняется нарушениями эмоционально-волевой сферы. Часто такие дети могут быть метеочувствительны, то есть могут остро реагировать на различные погодные изменения.

Дети могут быть замкнутыми, у них может наблюдаться частая смена настроения, может наблюдаться и отказные реакции от занятий. Часть таких дошкольников может быть заторможена в своих действиях, некоторым детям очень трудно и сложно приспособиться к новой обстановке.

В своих научных работах Е. Ф. Архипова указывает, что многие дети с дизартрией имеют медленное развитие пространственно-временных представлений, им также характерно медленное развитие ориентировки в пространственных признаках, фонематическом анализа, и конструктивном праксисе.

Анализ литературы показал, что многими исследователями на практике было показано, что обучающиеся дошкольного возраста с дизартрией имеют не только речевые нарушения, но и вторичное недоразвитие высших психических функций (память, внимание, мышление, восприятие), что приводит к сложности и трудности при усвоении программных требований дошкольного учреждения и их подготовка к школе оказывается на низком уровне.

1.3. Характеристика устной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Как было сказано ранее, дети с общим недоразвитием речи и дизартрией обладают определенными особенностями как в психическом плане, так и в речевом развитии. Изучением особенностей речи детей с общим недоразвитием речи и дизартрией занимались такие исследователи, как Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева Г.В. Чиркина Р. Е. Левина и другие в своих исследованиях определила основные характеристики для каждого уровня речевого недоразвития детей [21]. Остановимся подробнее на особенностях речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для третьего уровня речевого недоразвития характерны развернутая фразовая речь с элементами несформированности лексической стороны речи, грамматического недоразвития и нарушениями фонетики. Для этого уровня достаточно типичным является использование простых предложений, а также некоторых типов сложных предложений. При этом структура предложения может быть нарушена за счет того, что обучающийся может пропускать главные или второстепенные члены предложения. Умение детей использовать предложные конструкции в некоторых случаях улучшилось благодаря включению простых предлогов. В самостоятельной речи у детей значительно снижено количество ошибок, которые связаны с изменением слов в соответствии с грамматическими категориями рода, числа, падежа, лица, времени и т.п. [21]. Однако посредством специальных проб у таких обучающихся выявляются трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов в будущем времени и в согласовании имен существительных с прилагательными и числительными в косвенном падеже. Очевидно, что таким обучающимся все еще сложно понимать и использовать сложные предлоги, которые обучающиеся либо вовсе опускают, либо заменяют простыми. Для этого уровня характерно неточность понимания и

употребления обобщающих понятий, абстрактных и обобщенных слов, а также слов с переносным значением.

Словарный запас таких обучающихся на первый взгляд может показаться достаточным в контексте повседневных, бытовых ситуаций, однако если провести полноценное логопедическое обследование можно обнаружить, что детям незнакомы такие части тела, как локти, переносица, ноздри и веки. Детальный анализ речевых способностей детей позволяет выявить трудности в воспроизведении слов и словосочетаний, имеющих сложную слоговую структуру.

Как отмечает Р. И. Лалаева, помимо заметного улучшения фонетической стороны речи (звукопроизношения), наблюдается и недостаточность дифференциации звуков на слух: у детей возникают трудности с выполнением задач по выделению первого и последнего звука в слове и подбору картинок, в названии которых есть заданный звук.

По мнению О. К. Орфинской, у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается недоразвитость фонематического восприятия, представлений, а также звуко-слогового анализа и синтеза, что приводит к трудностям в овладении чтением и письмом при дальнейшем обучении [31].

Из вышесказанного можно утверждать, что для обучающихся с третьим уровнем речевого недоразвития фонетически характерным является недоразвитие операций анализа и синтеза слогов, что, в свою очередь, представляет собой препятствие для овладения чтением и письмом. Примеры связной речи могут также говорить о нарушениях логико-временных связей в процессе повествования: дети могут путать части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержание.

Кроме того, из-за дизартрии такие дети испытывают определенные трудности в освоении навыков письма. О. В. Правдина отмечает, что нарушения функций речедвигательного анализатора при легкой степени псевдобульбарной дизартрии ухудшают слуховое восприятие фонем, что в свою очередь приводит к замедлению темпов развития всей речевой

деятельности. Когда у обучающегося нарушена деятельность речедвигательного анализатора, обеспечивающего артикуляцию, это может привести к нарушению развития восприятия речи на слух. При письме в процессе внутреннего проговаривания ребенок с нарушениями произношения не может опираться на правильную артикуляцию звуков и допускает при письме аналогичные ошибки, как и при устной речи. А для полного овладения письмом навыков звукового анализа недостаточно [30].

Е. Ф. Архипова в своих трудах отмечала, что у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии качество артикуляционных движений снижено из-за нарушения мышечного тонуса артикуляционного аппарата, что в свою очередь оказывает отрицательное влияние на развитие всей артикуляционно-фонематической системы речи [3]. Фонематическое восприятие у таких обучающихся также нарушено, фонематические представления, способности и навыки мысленного фонематического анализа формируются неправильно. Таким образом, нарушение взаимодействия моторики речи и слухового анализатора приводит к недостаточности в освоении звукового состава слова, что, в свою очередь, отражается на процессах овладения навыками письма.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: наличие у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией особенностей речи и неречевых функций (недоразвитие общей, мелкой, артикуляционной моторики, зрительного гнозиса, внимания, памяти, мышления и восприятия, а также нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, формирования лексико-грамматического строя речи) препятствует полноценному освоению письма в будущем при обучении в школе. Поэтому очень важно провести полноценное логопедическое обследование, включающее в себя не только изучение особенностей речи и моторной сферы обучающихся, но изучить особенности высших психических функций, таких как зрительный гнозис, поскольку речь (в том числе и письменная) выступает в неразрывной связи с высшими психическими функциями (важно правильно распознавать буквы, удерживать во внимании и памяти зрительный и

пространственный образ буквы и т. д.).

Выявления трудностей у каждого конкретного ребенка позволит составить индивидуальный полноценный план коррекционного воздействия, направленного на предупреждение нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ литературных данных позволил выявить, формирование устной речи и включает в себя большое количество различных этапов, включающих развитие звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и так далее. Также немаловажно для овладения ребенком письмом является развитие моторных и зрительных функций.

Анализируя научные источники литературы, описывающие особенности детей с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, мы пришли к выводу, что у отдельных детей являются несформированными предпосылки нормального развития некоторых высших психических функций, которые оказывают значительное влияние на формирование речи, как устной, так и письменной. Дальнейшее формирование и развитие письменной речи у таких детей зависит от того, насколько успешно они овладевают устной речью к моменту поступления в школу. Поэтому важно включить в систему логопедической работы методы и приемы, которые бы предупреждали нарушения письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Учитывая взаимосвязь речи с другими сторонами психической деятельности можно утверждать, что в работу по предупреждению нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией будет включена работа по коррекции речевых нарушений, формированию моторики и зрительного гнозиса.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Для того чтобы, логопедическая работа была эффективна, необходимо провести тщательное обследование. Оно должно включать в себя все компоненты развития ребенка.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Детский сад №29 «Василек» поселок Бобровский СГО в течение трех недель, в период с 5 сентября по 15 октября 2022 года.

В экспериментальном исследовании приняло участие 5 обучающихся, отобранных логопедом образовательной организации. Это дети старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет), имеющие общее недоразвитие речи III уровня и псевдобульбарную дизартрию. Это обучающиеся Андрей, Кирилл, Александр, Нина, Аня.

Задачей моего исследование стало подтверждение имеющихся у детей логопедических заключений на основании логопедического обследования, проводимого по предложенной Н. М. Трубниковой речевой карте. Однако, в данной речевой карте отсутствует этап обследования зрительного гнозиса, а поскольку для определения предпосылок к овладению письмом этот раздел является важным, поэтому основная речевая карта Н. М. Трубниковой была дополнена разделом обследованием зрительного гнозиса (З. А. Репина) [27].

Обследование проводилось в период прохождения практики (в период с 5 сентября по 15 октября). За это время мне довелось провести полноценное обследование всех детей и не допустить их переутомления в связи с повышенной нагрузкой на их центральную нервную систему. Всего на полноценное обследование одного обучающегося ушло около 5 дней. Каждая

встреча занимала 20-25 мин. в первой половине дня. В ходе работы я использовала не только речевую карту Н. М. Трубниковой, но и наглядный материал, который я брала из альбома О. Б. Иншаковой.

Для полноценного логопедического обследования были выбраны следующие направления для изучения:

- исследование состояния неречевых функций обучающихся;
- исследование состояния речевых функций обучающихся.

В изучении состояния неречевых функций было проведено обследование моторной сферы каждого обучающегося, а именно исследование общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, а также зрительного гнозиса.

К изучению речевых функций было отнесено изучение состояния звукопроизношения, фонематических процессов (а именно фонематического слуха и фонематического восприятия), а также изучение состояния лексической стороны речи - словаря обучающихся (активного и пассивного), исследование грамматического строя речи (изучение понимания и навыка употребления грамматических конструкций) и исследование связной речи.

На основании проведенного исследования был проведен анализ полученных результатов, сформулировано логопедическое заключение (включающее педагогическое и клиническое заключение) и определены основные нарушения, которые могут привести к трудностям в формировании навыков письма у данных обучающихся.

По данным современной литературы направление и содержание исследования нарушений речи у детей определяются следующими принципами анализа нарушений:

- принципом развития;
- принципом системного подхода;
- принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития.

Принципы разработаны были Розой Евгеньевной Левиной [21].

Принцип развития предполагает оценку состояния речи не только в данный момент, но и оценку развития речи ребенка в динамике, что позволяет спрогнозировать сроки коррекционной работы и взаимодействие с другими специалистами. Это значит, что нужно сделать акцент именно на те проблемы и коррекционные задачи, которые располагаются в зоне ближайшего развития. Это позволит узнать будущий потенциал ребенка, а также позволит своевременно провести профилактику вторичных речевых нарушений. Расценивать и предостерегать последствия уже имеющихся признаков нарушения речи. Для того, чтобы реализовать этот принцип необходимо:

- учитывать предпосылки и условия активизирующие речевые нарушения;
- знать, каким образом формируется речь в норме;
- следует обратиться к узким специалистам.

Принцип системного подхода предполагает, что речь является системой со взаимосвязанными друг с другом структурами. Следовательно, нарушение одной структуры может оказать негативное влияние на формирование и развитие другой. Следовательно, необходимо проводить диагностику всех языковых уровней, что позволяет более точно поставить логопедическое заключение и организовать коррекцию, в частности определить направление логопедической работы. То есть, наличие патологий речи имеют все шансы пострадать все без исключения либо определенные элементы речи:

- звукопроизношение;
- фонематические процессы;
- лексико-грамматический строй.

Использование данного принципа дает возможность вовремя обнаружить осложнения в создании этих либо других сторон речи также правильно устанавливать направления логопедической работы. Базируется на концепции системного строения речи. Расстройство какого-либо речевого

компонента в результате может нарушить всю речевую систему в целом.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития нужен для определения образовательного маршрута, а именно обнаружение связей речевых нарушений и иными сторонами психической деятельности позволяет обнаружить пути и действия на психические процессы, которые принимают участие в образовании речевого недостатка и в его устранении.

Исследование включало в себя 2 блока:

1 блок – исследование неречевых функций (общей, мелкой и артикуляционной моторики, зрительного гнозиса).

2 блок – исследование речевых функций (изучение состояния звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и связной речи).

Таким образом, проводимое логопедическое обследование позволит установить логопедическое заключение для обучающихся и определить те затруднения, которые негативно повлияют на формирование у них письма.

2.2. Анализ результатов обследования устной речи и зрительного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста

Изучение речевых и неречевых функций включало в себя не только фиксацию полученных от ребенка ответов, но и количественную оценку качества выполнения предложенного задания. В целом выполнение заданий детьми оценивалось по пятибалльной системе оценивания, где 5 баллов присваивалось обучающемуся, если он верно выполнил задание, а 1 балл – если задание выполнено неверно (речевые карты на обучающихся с особенностями выполнения ими заданий представлено в приложении 1).

Исследование было начато с изучения имеющейся на всех обучающихся документации, то есть со сбора и анализа анамнестических данных.

При сборе данных о раннем психомоторном развитии отмечали: когда

начал различать слуховые и зрительные раздражители, когда начал тянуться за игрушками, когда стал держать голову, когда сформировался захват предметов, когда стал самостоятельно садиться, ходить, когда появились зубы, поведение ребенка до года, появление навыков самообслуживания.

При обследовании речевого анамнеза обращали внимание на то: когда появились: крик, гуление, лепет, первые слова и фразы, как шло развитие, с какого времени было замечено нарушение речи, речевая среда, в которой находится ребенок, характеристика речи в настоящее время.

Результаты изучения медицинской и педагогической документации представлены в таблице 1 (представлено в приложении 2).

У большинства обследованных детей имеются предпосылки к нарушенному развитию речи и неречевых функций. Так у Андрея имелись осложнения в различные периоды развития, анамнез отягощен. Беременность протекала с токсикозом, ребенок родился раньше положенного срока. У ребенка отмечались частые простудные заболевания. Ранее психомоторное развитие у ребенка протекало с задержкой, и отставанием от возрастной нормы. Кирилл родился раньше положенного срока на 36 неделе. У ребенка отмечались частые простудные заболевания такие как, ОРВИ, бронхит. Ранее психомоторное развитие у ребенка также протекало с задержкой.

Исследование неречевых функций

Далее проводилось обследование общей моторики, а также моторики пальцев рук и артикуляционной моторики. Результаты обследования двигательных функций обследованных детей представлены на рисунке 1 в обобщенном виде.

Результаты исследования моторной сферы.

При исследовании двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб, при повторении за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного – «запретного» движения Кирилл постоянно забывал, что есть определенное запретное движение, поэтому повторял все движения. Кристина также

испытывала трудности в данном задании, девочка повторяла все движения, включая «запретное».

При исследовании статической координации движений, детям было предложено, стоя с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Кирилл удерживает позы с напряжением, при выполнении задания раскачивается из стороны в сторону. Также незначительные пошатывания отмечались у Александра, мальчик также иногда все же повторял «запретное» движение, а при приседаниях при приседании балансирует туловищем и пытается помочь руками, тем самым не удерживая равновесие.

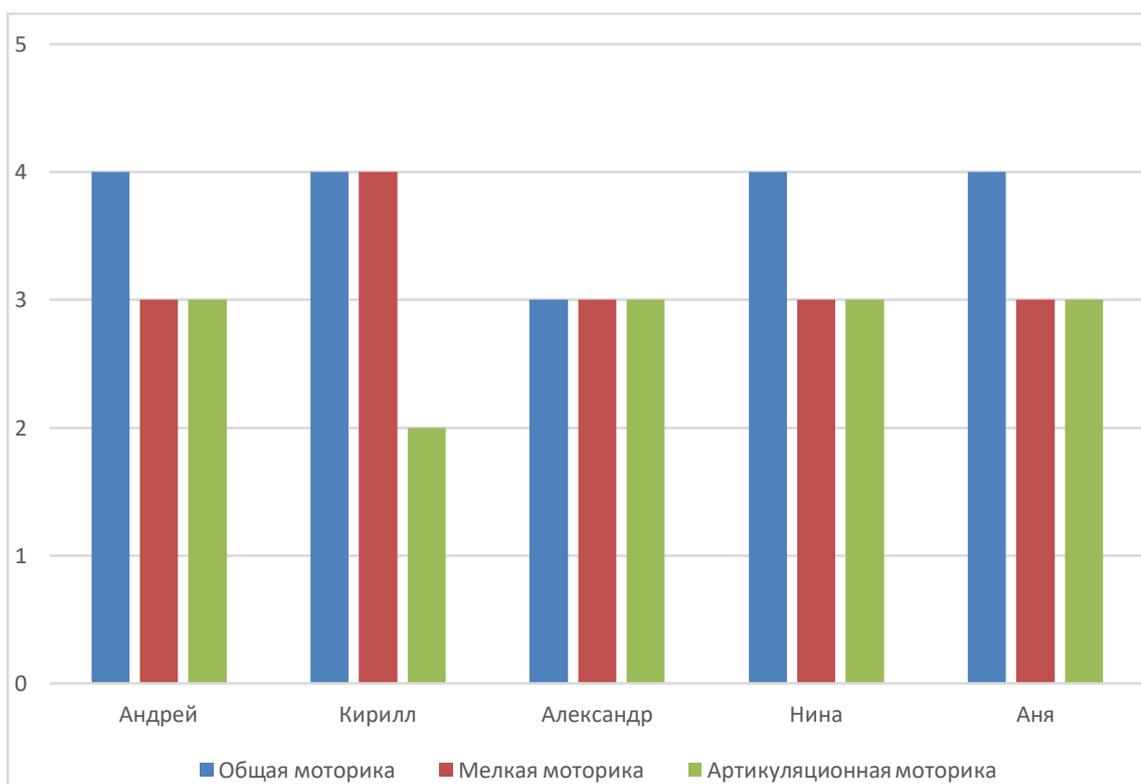


Рис. 1. Сводные данные по обследованию моторных функций обучающихся

Нина не могла четко повторить движения, отмечается нарушение пространственной ориентировки. Ребенок быстро теряет равновесие, не может стоять на одной ноге. Движения выполняются с напряжением, в замедленном темпе. Отмечаются ошибки при воспроизведении ритмического рисунка.

Кирилл может повторить за логопедом движения на исследовании двигательной памяти, но о том, что есть запретное движение, постоянно забывает. В статической координации удерживает позы с напряжением, раскачивается из стороны в сторону. Также у мальчика отмечаются ошибки при исследовании пространственных представлений: незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность выполнения.

Исследование темпа и ритмического чувства показало, что у большинства детей темп замедлен, а чувство ритма не сформировано, поскольку ни один ритмический рисунок не был воспроизведен правильно ни одним из детей. В большинстве случаев трудности у детей возникали при повторении сложных ритмов, тогда дети пропускали элементы ритмов, отстукивали их неверно.

В исследовании мелкой моторики также было проведено изучение статической и динамической координации движений. Здесь также было отмечено множество ошибок детьми (как видно из рисунка, мелкая моторика у детей развита хуже, чем общая моторика). У большинства детей трудности при выполнении проб вызывали задания на формирование пальчиковых поз: (нарушена как статическая, так и динамическая организация движений пальцев рук) Кирилл пытался сформировать позу «рожки» на левой руке, помогая правой (удерживая пальцы), Нина пробы выполняла в замедленном темпе. У всех обследованных детей отмечались трудности в переключении с одного движения на другое, а также повышение тонуса в пальцах рук при длительном удержании позы. У многих также были отмечены ошибки и напряженность при выполнении проб.

Исследование моторики артикуляционного аппарата включало в себя наблюдение за двигательной функцией губ, языка и челюсти. При обследовании было видно, что у Андрея отмечалось общее напряжение языка, с большинством заданий мальчик не справился. У Кирилла в исследовании отмечалось легкое подергивание языка (тремор). У Александра помимо общего напряжения языка, были отмечены при одновременном

поднятии верхней губы вверх и опускании нижней, наличие содружественных движений. Также мальчику недоступна поза языка «горочка» и «чашечка».

Результаты исследования зрительного гнозиса.

Зрительный гнозис - это способность узнавать и различать ранее знакомые предметы на основе полученной когда-либо информации.

Выделяют несколько видов:

- Цветовой
- предметный
- симультаный
- лицевой

Цветовой гнозис - это понимание ярких цветов палитры. Например, красный, синий, зеленый, а затем менее яркие, такие как, белый, черный, коричневый, оранжевый.

Лицевой гнозис - это память на лица. В первую очередь запоминать и различать родных ребенку людей.

Предметный гнозис - это узнавание действительных, настоящих предметов.

Симультаный гнозис - это возможность видеть картину всю целиком, а не отдельные ее моменты. Собирать все детали в единое целое.

Таким образом, нарушение зрительного гнозиса может привести к искаженным буквам при написании. То есть, недописывание каких-либо элементов в буквах, словах, зеркальное изображение букв, не правильное расположение букв на строчках, не соблюдение пространственного расположения букв, замена и смешение букв по схожим элементам. Тем самым у школьников будут ошибки при письме. Ранняя диагностика позволит вовремя скорректировать данные трудности у детей, что приведет к успешному обучению детей в школе.

Как было сказано ранее, для формирования полноценной картины обследования, необходимо было включить методику для изучения состояния

зрительного гнозиса обучающихся. На рисунке 2 представлены сводные данные по результатам обследования зрительного гнозиса обучающихся, их которых видно, что у всех детей отмечены нарушения в том или ином разделе обследования и не было ни одного обучающегося, который бы полностью верно выполнил все задания. Все это свидетельствует о нарушениях зрительного гнозиса обучающихся.

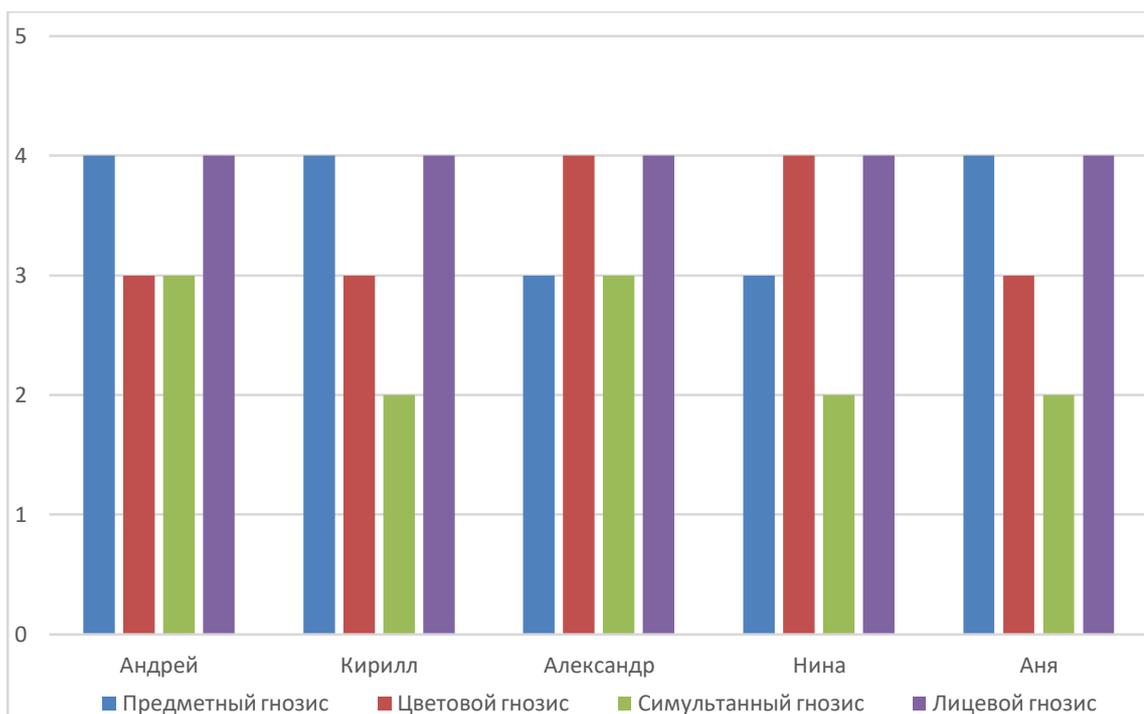


Рис. 2. Сводные данные по обследованию зрительного гнозиса обучающихся

У большинства обучающихся возникали существенные трудности при обследовании симульного гнозиса, когда педагог давал определенную инструкцию и обучающийся должен был ее выполнить. Так, Андрей, Кирилл, Нина и Аня не смогли выполнить сложную инструкцию (состоящую из нескольких элементов), они путались в последовательности выполнения, Нина постоянно спрашивала «что дальше». Александр также часто допускал ошибки при выполнении инструкций, но он не уточнял правильность выполнения задания.

В исследовании цветового восприятия выяснилось, что многие дети знают лишь основные цвета (красны, синий, желтый, зеленый, белый и

черный). Так, Кирилл назвал голубой и бирюзовый цвет синий, а оранжевый – красным. Кристина также не называла оттенки цветов, но при этом правильно назвала розовый. Больше всех цвета знают Александр и Нина.

Также трудности вызвали задания на исследование предметного гнозиса, где обучающимся предлагалось назвать предметы на зашумленных картинках и определить животное по контуру. Хуже всех с данными заданиями справились Александр и Нина (Александр назвал только кастрюлю в зашумленных картинках, а Нина отгадала только корову в контуре животных). Другие обучающиеся допускали небольшое количество ошибок при выполнении проб. Такие результаты при дальнейшем обследовании нашли свое объяснение: при выполнении заданий на обследование словаря детям требовалось большое количество времени для того, чтобы они вспомнили названия картинок, дети как бы «искали» слова.

Все представленные выше результаты обследования говорят о том, что обследованных детей уже имеются предпосылки к нарушенному формированию письма, поскольку отмечаются нарушения в моторной сфере и зрительном гнозисе обучающихся. Необходимо было провести дальнейшее изучение речевых функций обучающихся.

Исследование речевых функций

Дальнейшее обследование обучающихся включало в себя изучение состояния звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, связной речи.

Изучение состояния звукопроизношения проводилось при помощи картинок в словах которых находились обследуемые звуки, мы обращали внимание на звукопроизношения звуков в разных фонетических условиях, таких как, изолировано, в слогах, в словах, во фразовой речи. Оценивался характер нарушения звукопроизношения. При обследовании наглядный материал брала из логопедического альбома О. В. Иншаковой. В альбоме картинки были подобраны так, чтобы звук стоял в начале, середине и в конце, в слогах прямых, обратных и в стечении с согласным. Результаты

обследования звукопроизношения представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Качественные и количественные результаты обследования
звукопроизношения у детей**

№ п.п.	Имя	Качественная характеристика нарушения звукопроизношения		Баллы
		<i>Антропофонический дефект</i>	<i>Фонологический дефект</i>	
1.	Андрей	-	[p], [p'] – отсутствие звуков	3
2.	Кирилл	[л] - отсутствие	[ш]↔[с]	2,5
3.	Александр	[p] – ротацизм горловой	[ш]↔[с]	2,5
4.	Нина	[p] – ротацизм горловой	[ш]↔[с]	2,5
5.	Аня	-	[ж]↔[з], [p]↔[л]	2

Данные, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что у всех детей имеются разнообразные нарушения звукопроизношения, при этом встречаются как фонологические дефекты произношения, так и антропофонические. Меньше всего нарушений звукопроизношения отмечено у Андрея, у него [p], [p'] – отсутствие звуков, при этом у мальчика имеется только фонологический дефект произношения. У всех остальных обучающихся отмечались как антропофонический, так и фонологический дефект: замена звука [p] на искаженный [л], замена [ш] на [с], [ж] на [з].

При исследовании фонематического слуха задания подбирались так, чтобы можно было определить, как ребенок воспринимает и различает звуки речи. Оpozнание фонем среди других (сначала гласных, затем согласных). Обращалось внимание на нарушение в различии звуков, близких по акустическим признакам, по способу образования, слов близких по звуковому составу. Результаты исследования фонематического слуха представлены на рисунке 3.

Лучше всего обучающимся давались задания на различение твердых и мягких звуков (с данным заданием справились все обучающиеся), а также звонких и глухих звуков (здесь несколько ошибок допустили Александр и Аня, остальные обучающиеся также успешно справились с заданиями). Хуже всего обучающиеся справились с заданиями на дифференциацию шипящих и свистящих звуков, скорее всего это обусловлено большим количеством фонологических дефектов звукопроизношения, выявленных ранее.

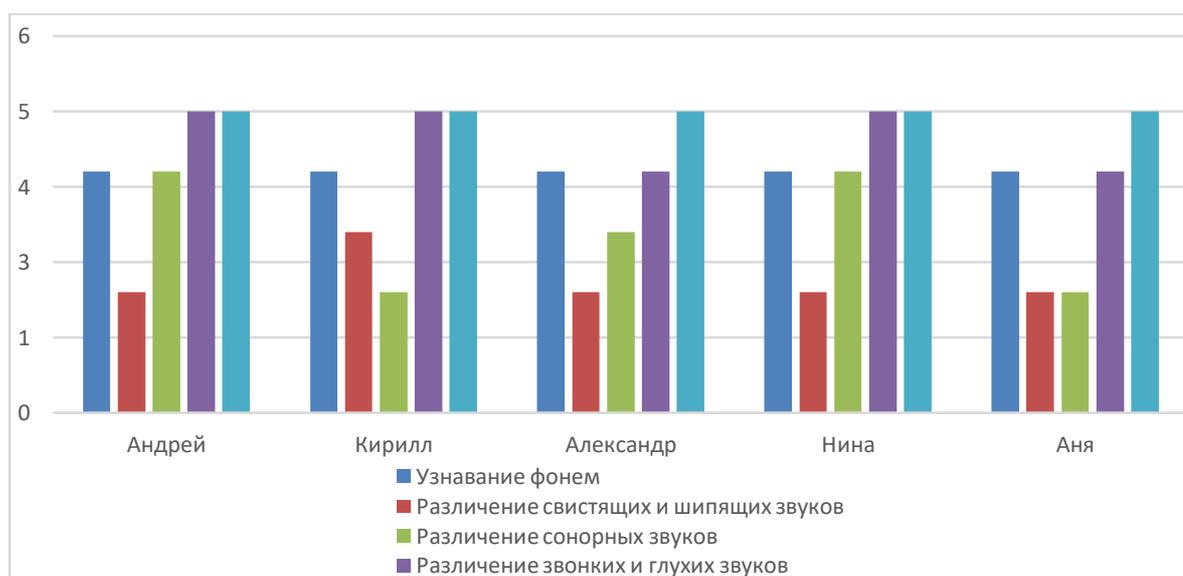


Рис. 3. Сводные данные по обследованию фонематического слуха обучающихся

Также достаточно трудно давались задания на дифференциацию сонорных звуков, хуже всего с данными заданиями справились Нина и Андрей. Дети не различали сонорные звуки ни изолированно, ни на материале слогов или слов-паронимов.

В обследовании фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза были задания на определение звука в слове, последовательности звуков в слове, количество звуков и слогов в слове.

Представленные в диаграмме 4 свидетельства о еще больших затруднениях у обучающихся в формировании фонематического восприятия, которые проявляются в трудностях определения количества, последовательности и места звука в слогах, словах. Обучающиеся допускали

большое количество ошибок, не могли выполнить задание на образование нового слова с изменением состава слова и так далее.

Например, фонематическое восприятие Нины в стадии формирования, она неверно определяет количество звуков в слове, допускает ошибки в длинных словах. Нарушение звуко-слоговой синтеза у Нины проявляется в затруднении при перестановке слогов местами для образования новых слов.

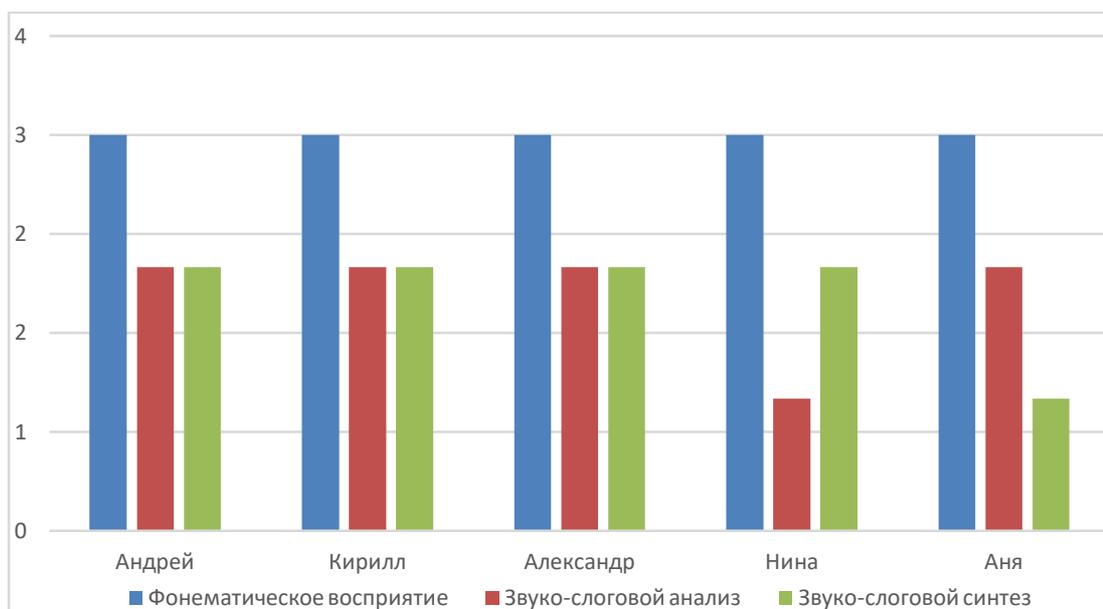


Рис. 4. Сводные данные по обследованию фонематического восприятия и звуко-слоговой анализа и синтеза обучающихся

При обследовании пассивного и активного словаря предъявлялись предметные картинки по альбому О. Б. Иншаковой. Обследование номинативной стороны речи включало в себя обследование слов высокой частоты употребления, названий детенышей как диких, так и домашних животных, название малоизвестных предметов (например, Андрей не знал, что такое «манжет», «клумба»), подбор и описание предметов по картинке, название семантически близких слов (например, поезд – вагон). Обследование предикативного словаря включало в себя понимание и называние действий и семантически близких действий, изображенных на картинках.

Обследование адъективного словаря включало в себя понимание и называние слов, обозначающих признаки предметов: относительные и

качественные предметы.

Изучение активного и пассивного словаря обучающихся показало наличие ограничения словарного запаса у всех обучающихся, при этом как пассивного, так и активного. Так, у Нины, Андрея и Кирилла отмечались ограничения словаря существительных (названия деревьев, ягод, насекомых и так далее). Кирилл, например, не знал, что такое «манжет», поэтому показать и назвать данный предмет не смог. Также у большинства обучающихся отмечались ограничения в знании названий детенышей животных и образования качественных и относительных прилагательных (Аня образовывала слова «снеговой, меховой» по аналогии друг с другом). Кирилл затруднялся в названии слов с низкой чистотой употребления, не справился с подбором синонимов и подбором однокоренных слов.

Обследование грамматического строя и связанной речи включало в себя задания на составление рассказа по сюжетным картинкам, словообразование (образование уменьшительной формы существительного, составление одного слова из двух слов), словоизменение (употребление существительного единственного и множественного числа, употребление слов в различных падежах).

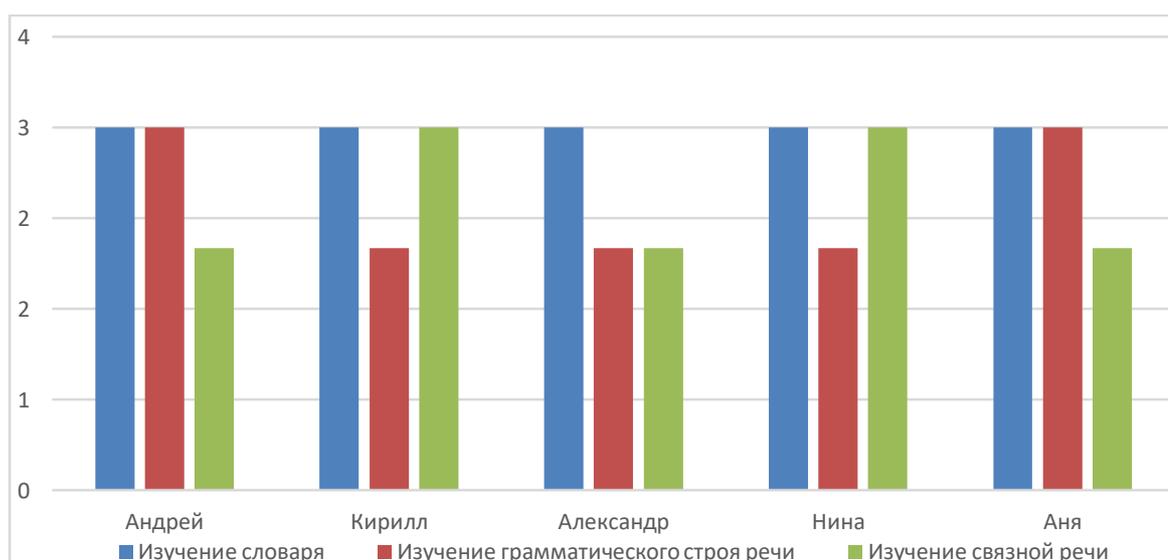


Рис. 5. Сводные данные по обследованию словаря, грамматического строя речи и связанной речи обучающихся

При обследовании употреблении грамматических форм слов было

выявлено множество нарушений: Александр допускал ошибки в словоизменении в таких как, преобразование единственного числа имен существительных во множественное (лобы, доктора, болоты), Кирилл справился с заданием при образовании сложных слов и словообразованием с помощью приставок только с помощью педагога. Трудности в изменении слов по падежам были выявлены у всех обучающихся. Также, как и в обследовании симультанного гнозиса, у обучающихся были обнаружены трудности в выполнении сложных инструкций: Андрею, Ане, Александру потребовалось разделить многоступенчатую словесную инструкцию на несколько частей, чтобы дети могли ее выполнить.

Связная речь у детей развита недостаточно хорошо. Дети испытывали трудности при составлении предложений по опорным словам, а также по словам, расположенным в хаотичном порядке. Речь не совсем развита, это проявляется в нарушении порядка слов, в структуре предложения и логическом построении предложения. Рассказ из собственного опыта дети могли составить только частично, часто при помощи взрослого и наводящих вопросов при этом рассказ был обрывочен, краток, состоял из простых предложений. Структура предложения была немного нарушена, страдала последовательность изложения материала, дети использовали много вводных слов.

Таким образом, проведенное логопедическое обследование позволило подтвердить логопедическое заключение для обучающихся: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Данные речевые и неречевые нарушения являются предпосылками к нарушению формирования письма. Также у детей отмечены трудности в формировании и развитии зрительного гнозиса, что также может нарушать процесс формирования письма у этих детей. Следовательно, для всех обследованных обучающихся необходимо провести специальную логопедическую работу по предупреждению нарушений письма.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

На основании анализа литературы была выбрана и дополнена методика изучения речевых и неречевых функций у детей. Было проведено логопедическое обследование, в котором приняло участие 5 детей дошкольного возраста в возрасте от 5 до 6 лет.

Проведенное логопедическое обследование позволило подтвердить логопедическое заключение для обучающихся: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Также у детей отмечены трудности в формировании и развитии зрительного гнозиса. Все это в дальнейшем может оказать негативное влияние на формирование письменной речи у детей. У обследованных детей при обучении в школе могут быть следующие нарушения письма: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматизмы, смешение букв, обозначающих звуки, схожие по артикуляторно-акустическим признакам, а также буквы, схожие по написанию.

Следовательно, для всех обследованных обучающихся старшего дошкольного возраста необходимо провести специальную логопедическую работу по предупреждению нарушений письма.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Обучающиеся с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, имея неполноценное развитие речевых и неречевых предпосылок, наиболее подвержены риску возникновения нарушения письма. Скорее всего, обследованные дети будут допускать следующие ошибки: замена и смешение букв, обозначающих смешиваемые ими звуки; пропуск букв в стечениях согласных; оптико-пространственные ошибки. Существуют методики коррекции и предупреждения нарушения письма у данной категории детей. Исследованиями в данной области занимались такие известные авторы как Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, К. А. Семенова, Т. Б. Филичева и другие. Организация такого воздействия возможна только при условии правильного понимания причин, сущности нарушения речи, закономерностей возникновения развития и преодоления речевых нарушений, что в совокупности позволяет целенаправленно руководить процессом формирования речи и устранения имеющейся речевой патологии [1].

Планируя логопедическую работу по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, необходимо учитывать научные и педагогические принципы организации логопедической работы.

Исходной теоретической основой разработки принципов организации коррекционной работы стало учение о закономерностях, компенсаторных и резервных возможностях, а также о движущих силах развития обучающихся.

Это разработано в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. С. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других последователей.

1. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейн). Данный принцип предусматривает воздействие на нарушенную речь с опорой на другие психические процессы, предполагает формирование языковых обобщений на основе чувственного познания.

2. Принцип деятельного подхода (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Данный принцип показывает необходимость собственной деятельности по усвоению материала:

- опоры на ведущую форму деятельности (в дошкольном возрасте – игровую);
- зависимости эффективности деятельности от формирования мотивов этой деятельности;
- опоры на сохранные формы деятельности (перевод процесса на доступный уровень и последующее включение в нормальную деятельность);
- организации и управления деятельностью дошкольника.

Реализация деятельного принципа позволяет определить тактику коррекционного воздействия, выбор средств и способов достижения поставленных целей. Коррекционная работа осуществляется в игровой, трудовой и интеллектуально познавательной форме, поэтому важно продумать интеграцию логопедических занятий.

3. Принцип ведущей роли обучения в процессе развития и учета зоны ближайшего развития и потенциальных возможностей дошкольника (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский).

Данный принцип показывает, что обучение только тогда развивает детей, когда ориентируется не столько на уровень актуального развития, сколько на уровень, который находится в стадии становления (зону ближайшего развития), вместе с тем необходимо учитывать данные, характеризующие уровень актуального развития.

4. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим предполагается, что логопедическое воздействие должно быть направлено на все компоненты речевой системы.

5. Принцип комплексности предполагает решение на одном занятии нескольких лингвистических задач. Нельзя усвоить ту или иную речевую единицу в отрыве от коммуникативной деятельности, посредством которой ребенок узнает с многофункциональности речевых единиц, одновременно овладевая нормами их употребления в речи и самостоятельно реализуя усвоенный навык при выполнении какой-либо коммуникативной задачи.

6. Принцип онтогенетический определяет разработку методики логопедического воздействия с учетом последовательности появления форм и функции речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе.

7. Принцип ситуативности предполагает, что отбор речевого материала для закрепления звуков в речи осуществляется на основе коммуникативных ситуаций и проблем общения, которые соответствуют интересам детей.

Таким образом, основные принципы логопедической работы предполагают раннее начало работы, все принципы тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Они широко используются в коррекционных мероприятиях.

Перечисленные принципы коррекции речевых нарушений являются научной основой логопедической работы, они способствуют выбору наиболее оптимальных коррекционно-образовательных путей.

Организация логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией предполагается проводить 2 раза в неделю на специально организованные фронтальные логопедические занятия. Фронтальные формы работы обеспечат большую включенность

обучающихся в занятия, а также позволят объединить всех обучающихся в группу на основе единства их нарушений. Предполагаемая продолжительность занятия для детей старшего дошкольного возраста составляет около 25 минут, что соответствует СанПин для детских садов, также это обусловлено особенностями восприятия, внимания и других высших психических функций в целом. В каждое занятие обязательно должны быть включены физминутки, они позволят обучающимся более длительное время сконцентрироваться на занятии, не допуская переутомления и снижения заинтересованности. Ну и конечно для реализации одного из направлений коррекционной работы дополнительно можно включать индивидуальные логопедические занятия, чтобы обеспечить наибольшую эффективность проводимой работы. На индивидуальных занятиях проводится постановка, автоматизация и дифференциация поставленных звуков, преодоление индивидуальных нарушений, например, по нарушению моторной сферы.

Стоит также отметить, что в планировании логопедической работы по предупреждению нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией стоит уделять особое внимание имеющимся у обучающихся трудностям в речевом развитии, индивидуальные особенности развития, то есть опираться на результаты обследования обучающихся.

Таким образом, по мнению многих отечественных исследователей, занимающихся вопросами профилактики письменной речи детей дошкольного возраста. коррекционная логопедическая работа по предупреждению нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией – это сложный процесс, включающий в себя множество аспектов, задач, опору на педагогические и специальные принципы коррекционной работы, результаты логопедического обследования и разнообразные методические разработки и дидактический материал.

3.2. Содержание логопедической работы по предупреждению нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией

Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева разработали ряд мер по профилактике нарушений письма у обучающихся старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Автор предлагает проводить работу в следующих направлениях: различение групп звуков (гласных и согласных, гласных, твердых и мягких согласных, глухих и звонких согласных), звуковой анализ и кодирование слогов и слов, развитие тонкой моторики и увеличение скорости письма, развитие зрительного и слухового внимания, общей координации движений, моторной, зрительной, слуховой памяти [19].

Основное содержание логопедической работы должно включать следующие направления работы: развитие неречевых функций: моторной сферы (артикуляционной, ручной и общей) и зрительного гнозиса; развитие речевых функций: звукопроизношения, фонематического слуха, фонематического восприятия; формирование правильного артикуляторного уклада нарушенного звука; автоматизацию правильного произношения звука сначала в специально подобранном речевом материале, а затем в спонтанной речи, с учётом механизма нарушений.

Для того, чтобы разработать содержание коррекционной работы по предупреждению нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией, возможно использование методик различных авторов. Мы проанализировали научно-методическую литературу и опирались на исследования Е. Ф. Архиповой, Ефименковой и И. Н. Садовниковой. На основании проанализированных методик мы определили три основных направления коррекционной работы, а именно:

Подготовительный этап, включающий в себя работу по развитию моторики, зрительного гнозиса, общей артикуляции и фонематического

слуха и восприятия.

Второй этап, включающий в себя работу по коррекции звукопроизношения (а именно постановку, автоматизацию и дифференциацию нарушенных звуков), развитие звуко-слогового анализа и синтеза, развитие слуховой дифференциации звуков на материале слогов, слов, словосочетаний, предложений и текстов, а также развитие лексико-грамматического строя речи обучающихся.

Третий этап является заключительным и включает в себя закрепление полученных знаний, умений и навыков в других видах деятельности.

Рассмотрим каждый представленный этап и особенности работы с обследованными обучающимися более подробно.

Первый этап является подготовительным и включает в себя работу по подготовке речедвигательных, речеслуховых, зрительных и двигательных анализаторов к формированию письма.

Развитие моторной сферы для обучающихся будет предполагать развитие общей и мелкой моторики в зависимости от трудностей, которые имеются у обучающихся. Например, практически для всех обучающихся в период обследования были сложны задания на удержание равновесия и «запретное» движение (особые затруднения в этих заданиях испытывали Александр, Кирилл и Нина). Таким обучающимся можно включать следующие упражнения:

Упражнение «Цапля»: обучающийся стоит на обеих ногах, руки вдоль туловища. По команде педагога обучающийся должен поднять одну ногу и положить пятку одной ноги на колено другой. Для равновесия можно вытянуть руки в стороны. Далее нужно объяснить ребенку, что следует сделать все тоже самое с другой ногой.

Упражнение «Канатоходец»: обучающийся встает у одного конца каната, его задачей является пройти по канату и не потерять равновесие.

У Нины и Кирилла были отмечены нарушения пространственной ориентации, поэтому данным обучающимся можно включать в работу

следующие упражнения:

Упражнение «Робот»: педагог предлагает ребенку представить, что он робот с дистанционным управлением и подает ему команды, которые он должен выполнять четко и дословно, например «Иди вперед, поверни вправо, подними левую руку, повернись налево, посмотри вверх, посмотри вниз подпрыгни 2 раза, замри и тд.». Можно поменяться ролями с обучающимся, чтобы педагог стал роботом, который выполняет инструкции ребенка.

Упражнение "Путешествие", которое направлена также на ориентировку в пространстве, как и в предыдущей игре, ребёнку предлагается выполнять задания логопеда, но только не с помощью своего собственного тела, а с помощью персонажа, который будет передвигаться на игровом поле в соответствующих направлениях. Например, ребенку будет предлагаться отправить в путешествие гномика, который начинает свое путешествие от игрушечного домика. Если ребёнок проходит весь путь правильно, получает жетон. Данную игру можно проводить с использованием листа бумаги и карандаша, ребенок должен нарисовать направление под диктовку логопеда, иными словами можно назвать это упражнение «Графический диктант»

Упражнение «Все на месте»: педагог просит ребенка помочь ему навести порядок в группе, или прогулочной площадке разложив вещи на места (руководите его действиями: поставь слева, положи на верхнюю полку, убери в нижний ящик, поставь посередине или между определенных предметов и т.п.).

Следующее задание, которое очень нравится детям и его используют для развития, умения ориентироваться на листе бумаги, а также и развития мелкой моторики и графо-моторных навыков, это "Графический диктант". Для этого нужен листок в клетку и карандаш. Ребенок выполняет задания, который дает логопед, четко проводя линии по клеточкам в заданном направлении. В результате правильного выполнения этого задания у ребёнка должно получиться графическое изображение какого-либо предмета.

Подбирать задания можно в соответствии с лексической темой (осень, зима, весна, лето, посуда, мебель, транспорт, животные и т. д), автоматизированным звуком. Например, у ребенка нарушение звукопроизношения звука Р, ему будет предложено выполнить графический диктант, в результате которого должен получиться крокодил (или любой другой предмет, в названии которого есть звук Р). Далее ребенку нужно будет повторить это изображение столько раз сколько войдет в эту строку. Затем ребенок произносит (считает) сколько крокодилов у него получилось. Например, "один крокодил, два крокодила, три крокодила". В этой игре также отрабатывается умение согласовывать существительное с числительным. Поэтому эта игра может использоваться для развития грамматической стороны речи.

В исследовании мелкой моторики абсолютно у всех обучающихся были выявлены нарушения в переключаемости с одного движения на другое, а также повышенный мышечный тонус пальцев рук. Очень важно чтобы рука ребенка была подготовлена к письму. Поэтому данным детям необходимо уделить особое внимание развитию мелкой моторики, которая будет осуществляться через различные виды деятельности такие как:

1. Пальчиковая гимнастика (различные стихи с движениями, пальчиковый театр, театр теней, игры при помощи пальчиков, театр, который надевается на руки – куклы Бибабо)
2. Использование разных предметов (валики, массажные Су-Джок мячики, кольца, ребристые карандаши, пинцеты)
3. Игры с маленькими предметами (шнуровки, пуговицы разных размеров, бусы, канцелярские скрепки, прищепки, камушки Марблс и другие предметы)
4. Застегивание и расстегивания различных замочков, пуговиц разных размеров, шнуровки.
5. Игры с нитками (наматывать клубки, выкладывание различных узоров,)

6. Работа с бумагой (вырезание, выкладывание различных узоров, складывать, мять, обрывать на разные кусочки)

7. Работа с карандашом (обводка различных предметов, штриховка, графические диктанты, раскрашивание, двуручное рисование)

8. Использование природного материала (шишки, жёлуди, каштаны, различные крупы и семена (горох, бобы, фасоль, кукуруза, семена подсолнечника и т.д.)

Следовательно, для всех обучающихся стоит включать подобного рода упражнения:

1. «Осенние листья».

Раз, два, три, четыре, пять (обучающийся загибает пальцы от большого до мизинца),

Будем листья собирать (обучающийся сжимает и разжимает кулаки).

Листья берёзы, листья рябины (обучающийся загибает пальцы от большого до мизинца),

Листья тополя, листья осины,

Листики дуба мы соберём.

2. «Кошки – мышки».

Вот кулак (обучающийся показывает кулак левой руки),

А вот – ладошка (обучающийся раскрывает кулак, показывая ладонь).

На ладошку села кошка (обучающийся делает когти из пальцев правой руки и водит ими по ладони левой руки).

Села мышек посчитать,

Раз, два, три, четыре пять. (обучающийся считает пальцы правой руки с помощью левой руки)

Мышки очень испугались, (обучающийся вращает кулаками)

В норки быстро разбежались (обучающийся прячет кулачки подмышки).

Кроме того, стоит отметить, что пальчиковую гимнастику можно начинать и завершать стряхивающими движениями и элементами

самомассажа пальцев рук для снижения тонуса мышц пальцев рук. Карточка пальчиковых игр для детей подробно описана в приложении 5.

Также на первом этапе идет работа по развитию дыхания у детей, формируется правильный ротовой целенаправленный выдох и сила ротового выдоха. Для этого используются специальные упражнения на поддувания, на сдувания предметов. Например, сдуй с ладошки листочек, снежинку и т. д., подууй на карандаш, чтобы он покатился, задуй свечку, кто больше надует мыльных пузырей. Для этого могут использоваться игры с водой. Например, буря в стакане. Для этого нужно приготовить стакан с водой и трубочки. Детям дается задание, при помощи трубочки дуть в стакан с водой, логопед следит за тем, у кого больше образуется пузырей.

Для правильного дыхания на шипящие звуки можно использовать упражнение фокус. Логопед объясняет ребёнку, что ему необходимо сделать язык в форме чашечки. Положи на носик маленький кусочек ватки. Голову необходимо держать прямо. Сделай глубокий вдох через нос и из положения "чашечка" необходимо сдуть ватку с носика.

Такая тренировка поможет укрепить органы речевого аппарата в любом возрасте. Занятия смогут сделать речь ребенка четкой, чистой, а упражнение фокус, благоприятно способствует для постановки любых верхнеязычных звуков [р], [л]. и их мягких пар.

Далее на подготовительном этапе обучающимся необходимо включать задания и упражнения, направленные на развитие зрительного гнозиса. Как было видно из результатов логопедического обследования хуже всего детям давались задания на изучение симультанного гнозиса. Также отмечено, что у обучающихся имеются затруднения в определении цветового и предметного гнозиса. Все это свидетельствует о том, что для всех обучающихся обязательно включать в каждое логопедическое занятие задания на развитие симультанного гнозиса, задания на цветовой и предметный гнозис можно использовать опционально.

- использование последовательных сложных инструкций;

- использование зашумленных изображений;
- «волшебный мешочек», узнавание предметов на ощупь и т. д.
- Отыскивание предметов, спрятанных в (горохе, фасоли, и другом природном материале или кинетическом песке)
- Рисование пальчиком предметов на подносе с песком или манкой.
- Двуручное рисование.

Например, берём большую ёмкость куда помещаются руки ребёнка, засыпаем её любыми семенами (горох, фасоль т.д.) и кладём туда мелкие игрушки - ребёнок должен на ощупь назвать предмет, если идёт этап автоматизации звука можно чтобы названия предметов, которые там лежат были насыщены этим звуком.

Хочу привести пример одной игры "наложенные картинки". Ребёнку предлагается найти и выбрать среди овощей фрукты или наоборот. Такое занятие можно проводить на разные лексические темы. Детям можно предложить указанный контур выделить разными способами. Обвести, заштриховать, раскрасить светлыми красками или фломастерами, но, чтобы было видно контур, карандашами или восковыми мелками. Наложённых изображений очень много, но для того чтобы создать материал под конкретного ребенка или тему можно использовать трафарет. Например, эту игру можно использовать для автоматизации звука в слове нарушенного звука подобрав картинки, в названиях которых есть автоматизированный звук.

В подготовительном этапе важно провести работу по подготовке органов артикуляции обучающихся к дальнейшей логопедической работе, поэтому здесь для всех обучающихся необходимо включать общеразвивающие артикуляционные упражнения на развитие подвижности языка и сформировать базу для дальнейшей постановки и автоматизации звуков. В подготовительном этапе можно включать следующие логопедические упражнения: «хоботок», «улыбка», «заборчик», «змейка»,

«лопатка», «качели», «барабан» и другие.

Также в подготовительный этап важно сформировать базу для развития фонематического слуха и фонематического восприятия, поэтому для всех обучающихся можно включать общие упражнения на развитие слуховых дифференцировок:

Игра «Холодно – горячо»: обучающемуся завязываются глаза и дается задача найти игрушку, опираясь на громкость звучащей музыки (если музыка звучит тихо, значит, обучающийся находится далеко от игрушки, если музыка звучит громко – значит, близко).

Игра в рыбалку: обучающемуся необходимо «поймать» нужный звук.

Игра "поймай звук" ребенок слушает звуки, который произносит логопед, ловит ладошкой только заданный звук (хлопает в ладоши, когда слышит заданный звук). Важно чтобы ребёнок не видел артикуляцию произносимого взрослым звука, а опирался только на слуховой анализатор, не используя зрительного.

Таким образом, за подготовительный этап логопед формирует базу для дальнейшей коррекционной работы, направленной на профилактику нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Рассмотрим **второй этап** логопедической работы, основной, в задачи которого входят следующие направления работы: коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха (дифференцировать оппозиционные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения, текста), развитие фонематического анализа и синтеза; развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи.

Коррекция звукопроизношения включает в себя постановку, автоматизацию и дифференциацию нарушенных у обучающихся звуков. Коррекцию звукопроизношения можно проводить как на индивидуальных логопедических занятиях (например, по постановке звуков), так и на подгрупповых и фронтальных логопедических занятиях (например,

автоматизации поставленных звуков). Проведенное логопедическое обследование звукопроизношения выявило, что у всех обследованных обучающихся старшего дошкольного возраста имеются нарушения звукопроизношения по типу отсутствия, замены или искажения звуков. Поэтому всем обучающимся необходимо провести работу по постановке, автоматизации и дифференциации нарушенных звуков речи:

- Андрей: постановка, автоматизация звуков [р], [р'];
- Кирилл: постановка и автоматизация звука [л], постановка и автоматизация звука [ш], дифференциация звуков [ш] и [с];
- Александр: постановка и автоматизация звука [р], постановка и автоматизация звука [ш], дифференциация звуков [ш] и [с];
- Нина: постановка и автоматизация звука [р], постановка и автоматизация звука [ш], дифференциация звуков [ш] и [с];
- Аня: постановка и автоматизация звуков [ж] и [р], дифференциация звуков [ш] и [с], [р] и [л];

Работа по развитию фонематического анализа и синтеза, развитие слуховых дифференцировок (дифференцировать оппозиционные звуки на уровне слога, слова, словосочетания, предложения, текста) может проводиться на логопедических занятиях по коррекции звукопроизношения как один из этапов занятия. Поскольку во время логопедического обследования было отмечено, что у обучающихся преимущественно нарушен фонематический слух на нарушенный звук, следовательно, для каждого обучающегося в процессе занятия необходимо включать специализированные упражнения, например:

Упражнение «Собери букет»: обучающемуся предлагаются 2 вазы разных цветов (например, красная и синяя). Обучающемуся необходимо расставить цветы в вазы, в красную вазу ставить цветы со звуком [л], а в синюю – слова со звуком [р]. Упражнение можно усложнить и включить в него работу по развитию цветовой агнозии: цветы даются разных цветом (синие, желтые, розовые, коричневые), обучающемуся необходимо называть

цвет цветка и определить, в какую вазу его поставить (также разделяя на группу звуков [р] и [л]).

Упражнение «Мяч передавай, слово называй»: играющие выстраиваются в одну колонну. У игроков, стоящих первыми по одному большому мячу. Ребёнок называет слово на заданный звук и передаёт мяч назад двумя руками над головой (возможны другие способы передачи мяча). Следующий игрок самостоятельно придумывает слово на заданный звук и передаёт мяч дальше.

Игра "Шляпа фокусника", цель данной игры, это автоматизация звука [с]. Ребенку предлагается задача, в которую входит вытаскивать из шляпы различные предметы и называть что наколдовал фокусник. Например, "фокусник наколдовал самолет", "фокусник наколдовал сыр" и т.д. Эту игру можно использовать на автоматизацию разных звуков подбирая подходящий по теме картинный материал.

Также в процессе логопедического обследования были выявлены серьезные трудности у обучающихся в фонематическом анализе и синтезе. Это проявлялось в неспособности выполнения заданий на определение количества, последовательности звуков на материале слогов, слов и предложений. Следовательно, всем обследованным обучающимся в логопедические занятия можно включать упражнения данного типа:

Упражнение «Рассели животных»: Стоит домик с окошками. На крыше написана буква. Рядом выложены картинки животных. Дети должны выбрать тех животных, в названии которых есть звук, соответствующий букве на крыше, поселить их и окошки с прорезями. Например, домики с буквами «С» и «Ш». Выложены следующие картинки: собака, сова, лягушка, цыпленок, синица, мишка, мышка, свинья, кошка, щенок. Предварительно все слова проговариваются. Эта игра также способствует автоматизации звуков в слове. Дети должны расселить животных по домикам.

Упражнение «Мяч лови и мяч бросай, сколько звуков – называй»: логопед, бросая мяч, произносит слово. Ребёнок, поймавший мяч, определяет

последовательность звуков в слове и называет их количество.

Также логопедическая работа связана с обогащением и активизация словаря и развитие грамматического строя речи. Это обусловлено наличием у обследованных обучающихся трудностей в понимании и употреблении слов некоторых тематик, сложностями обобщения и подбором обобщающего слова, а также ошибок, связанных с трудностями словообразования и словоизменения.

Работа по обогащению словаря существительных, прилагательных и глаголов необходима следующим обучающимся: Нина, Андрей и Кирилл. Для остальных обучающихся упражнения на обогащение и активизацию словаря можно включать как один из этапов логопедического занятия.

При этом у всех обучающихся были выявлены трудности в образовании множественного числа имени существительного, а также употребления падежных окончаний. Следовательно, для всех обучающихся необходимо проведение специальных логопедических занятий по развитию лексико-грамматических средств речи. Например, для образования существительных во множественном числе, можно использовать игру "Жадина", где логопед называет слово существительное, а ребенок говорит это существительное во множественном числе согласовывая с местоимением у меня, например, "у меня много конфет", "у меня много игрушек", "у меня много мячиков", "у меня много книг", предварительно играют в эту игру наоборот, чтобы ребёнок поучил правильный образец изменения слова от взрослого.

Также всем обследованным обучающимся требуется дополнительная логопедическая работа по развитию связной речи. Данная работа может проводиться параллельно с развитием лексико-грамматического строя речи, а также с помощью проведения специально организованных фронтальных логопедических занятий. Так, например, Андрей при обследовании связной речи использовал только простые односоставные предложения, следовательно, для мальчика будет актуальной проведение работы по

распространению предложений. Здесь же могут быть задействованы упражнения на развитие зрительного гнозиса, например, использоваться игра «Какой? Какая? Какие?»: перед ребенком кладутся специальные карточки с изображением различных предметов, а также дополнительные карточки с цветами. Задачей ребенка – составить небольшой рассказ, дополняя свои предложения цветами (На столе стоит красная ваза. Мальчик пишет синей ручкой. У девочки синие, красные и розовые цветы).

Больше всего логопедическая помощь по развитию связной речи требуется Ане, поскольку у девочки имеются более серьезные нарушения связной речи по сравнению с ее сверстниками, участвовавшими в эксперименте. Поэтому для Ани будут актуальны разнообразные упражнения на составление рассказов по сюжетным картинкам, использование мнемотаблиц для составления рассказов и разучивания стихотворений, собирание пазлов с последующим составлением рассказа по нему, определение последовательности действий в рассказе и т. д.

Таким образом, на основной (второй) этап логопедической работы проводится работа по коррекции звукопроизношения и фонематических процессов обучающихся, развитию лексико-грамматического строя речи, что будет способствовать профилактике нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией.

Третий этап (заключительный), включающий в себя закрепление полученных знаний и перенос полученных знаний и умений на другие виды учебной деятельности, предполагает активное включение в логопедическую работу родителей (законных представителей) и воспитателей образовательной организации. Третий этап можно проводить параллельно подготовительному и основному этапу, поскольку воспитатель и родители могут закреплять полученные обучающимися знания, умения и навыки в свободной деятельности. Так, логопед может фиксировать рекомендации в специальной тетради для каждого обучающегося или папке взаимодействия специалистов.

Воспитатель может включать специальные речевые игры как в непосредственно образовательную деятельность, так и во время прогулок, экскурсий или в свободное от занятий время. Таким образом, становится возможным максимально эффективно проводить коррекционную работу по предупреждению нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Третья глава была посвящена теоретическому обоснованию, принципам и содержанию логопедической работы. Для успешного овладения ребенком с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией грамотой, нужно проделать огромную работу. Следовательно, необходимо проводить работу по предупреждению нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией.

Для коррекции выявленных нарушений у обследованных детей по предупреждению нарушений письма у обучающихся было предложено содержание коррекционной работы, включающее подготовительный, основной и заключительный этапы работы. В каждом из этапов реализуются цели и задачи коррекционной работы, предложены специализированные игры, подобранные на основании полученных в ходе логопедического обследования данных.

Из этого можно сделать вывод, что при логопедической работе по предупреждению нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии должна включать не только коррекцию нарушений речи и фонематических процессов, но и развитие зрительного гнозиса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных данных позволил выявить, формирование устной речи и включает в себя большое количество различных этапов, включающих развитие звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и так далее. Также немаловажно для овладения ребенком письмом является развитие моторных, зрительных и высших психических функций.

Анализируя литературу, описывающую особенности детей с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, мы пришли к выводу, что у отдельных детей являются несформированными предпосылки нормального развития некоторых высших психических функций, которые оказывают значительное влияние на формирование речи, как устной, так и письменной. Дальнейшее формирование и развитие письменной речи у таких детей зависит от того, насколько успешно они овладевают устной речью к моменту поступления в школу.

На основании анализа литературы была выбрана и дополнена методика изучения речевых и неречевых функций у детей. Было проведено логопедическое обследование, в котором приняло участие 5 детей старшего дошкольного возраста от 5 до 6 лет.

Проведенное логопедическое обследование позволило подтвердить логопедическое заключение для обучающихся: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Также у детей отмечены трудности в формировании и развитии зрительного гнозиса, которые носят вторичный характер. У обследованных детей при обучении в школе могут быть следующие нарушения письма: ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматизм, смешение букв, обозначающих звуки, схожие по артикуляторно-акустическим признакам, а также буквы, схожие по написанию.

Все это в дальнейшем может оказать негативное влияние на

формирование письма у детей. Следовательно, для всех обследованных обучающихся необходимо провести специальную логопедическую работу по предупреждению нарушений письма.

Третья глава была посвящена теоретическому обоснованию, принципам и содержанию логопедической работы. Для успешного овладения ребенком с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией грамотой, нужно проделать огромную работу. Следовательно, необходимо проводить специализированную работу для группы риска по предупреждению нарушений письма у обучающихся с общим недоразвитием речи и дизартрией.

В ходе логопедического обследования по речевой карте Н. М. Трубниковой было выявлено, что у обучающихся имеется общее недоразвитие речи III уровня и легкая степень псевдобульбарной дизартрией. Для коррекции выявленных нарушений по предупреждению нарушений письма у обучающихся было предложено содержание коррекционной работы, включающее подготовительный, основной и заключительный этапы работы.

Подготовительный этап, включающий в себя работу по развитию моторики, зрительного гнозиса, общей артикуляции и фонематического слуха и восприятия.

Второй этап, включающий в себя работу по коррекции звукопроизношения (а именно постановку, автоматизацию и дифференциацию нарушенных звуков), развитие звуко-слогового анализа и синтеза, развитие слуховой дифференциации звуков на материале слогов, слов, словосочетаний, предложений и текстов, а также развитие лексико-грамматического строя речи обучающихся. Также на втором этапе логопедической работы в каждое занятие и направление работы необходимо включать задания и упражнения на развитие зрительного гнозиса.

Третий этап является заключительным и включает в себя закрепление полученных знаний, умений и навыков в других видах деятельности, в том

числе и дальнейшее совершенствование зрительного гнозиса.

В каждом из этапов реализуются цели и задачи коррекционной работы, предложены специализированные игры, подобранные на основании полученных в ходе логопедического обследования данных.

Из этого можно сделать вывод, что спланированная логопедическая работа по предупреждению нарушений письма у обследованных обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии будет включать в себя развитие моторной сферы, высших психических функций (в том числе и зрительного гнозиса), коррекцию звукопроизношения, развитие и совершенствование фонематических процессов (фонематического слуха и восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза), обогащение и активизацию словаря, развитие грамматического строя речи и связной речи. Исходя из теоретических сведений можно предположить, что такая работа будет эффективной и у детей будут предупреждены ошибки письма.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 2001. 279 с.
2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. М., 2007. 224 с.
3. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2006. 319 с.
4. Белова-Давид Р. А. Нарушение речи у дошкольников. М., 1972. 232 с.
5. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М., 1977. 176 с.
6. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2009. 287 с.
7. Божович Е. Д. Развитие языковой компетентности дошкольников // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 23-35.
8. Боскис Р. М., Левина Р. Е. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей. М., 1948. 135 с.
9. Варенцова Н. С., Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 1995. 211 с.
10. Варенцова Н. С. Обучение дошкольников грамоте: пособие для педагогов для занятий с детьми 3-7 лет. М., 2012. 112 с.
11. Гвоздев А. Н., Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб., 1995. 64 с.
12. Гуровец Г. В., Маевская С. И. К генезису фонетико-фонематических расстройств. М., 1982. 312 с.
13. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму (формирование графических навыков письма). М., 2011. 112 с.
14. Данилова Л. А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. Л., 1997. 95 с.
15. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление

задержки речевого развития у дошкольников. М., 1973. 222 с.

16. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Букварь. М., 2002. 96 с.

17. Каше Г. А., Филичева Т. Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи. М., 1978. 81 с.

18. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М., 1985. 207 с.

19. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения: Приложение к комплекту тетрадей для закрепления произношения звуков у дошкольников. 2-ое издание дополненное. М., 2001. 16 с.

20. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод, пособие. СПб., 2014. 286 с.

21. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.

22. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2013. 367 с.

23. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии: учеб. пособие к спецкурсу. СПб., 1994. 92 с.

24. Лопатина Л. В. Приемы обследования дошкольников со стёртой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. 1986. № 2. С. 81-92.

25. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 421 с.

26. Лямина Г. М. Развитие речи у детей в раннем возрасте. М., 1964. 121 с.

27. Мелехова Л. В., Фомичева М. Ф. Речь дошкольника и ее исправление. М., 1967. 96 с.

28. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми

нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. Екатеринбург, 2008. 140с.

29. Нищева Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи с 4 до 7 лет. СПб., 2006. 352 с.

30. Махнёва М. Д., Цыберева Л. В., Гоголева Н. А. Обучение грамоте детей 5 – 7 лет. М., 2018. 96 с.

31. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке и обучению грамоте анартриков и моторных алаликов. М., 1963. 256 с.

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

33. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 2012. 200 с.

34. Смирнова Н. Н. Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) // Экономика и социум. 2019. №2 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-iii-uroven> (дата обращения: 09.07.2023).

35. Спирина Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., 1957. 55 с.

36. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учеб.-метод. пособие. Е., 2005. 96 с.

37. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2014. № 2. С. 4-18.

38. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М., 2017. 320 с.

39. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 2000. 314 с.

40. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей

дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида. М., 2002. 233 с.

41. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 2005. 360 с.

42. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 13-26.

43. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958. 115 с.

44. Яшина В. И., Алексеева М. М. Теория и методика развития речи детей. М., 2013. 448 с.